(ORGANIZADOR)
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 3

Atena
Editora
Ano 2021

(ORGANIZADOR)
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 3

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
iStock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores



O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Atena
Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Atena
Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 3

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Maiara Ferreira
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-235-4
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.354210907

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado "***A Educação em Verso e Reverso: Dos Aportes Normativos aos Aspectos Operacionais***", por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re) pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 21/06/2021

Maristela Pedrini
Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas (UPF). Mestra e Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Formação de Professores pela PUCRS, Estágio Pós-Doutoral no PPGEdu PUCRS, Professora da Universidade de Caxias do Sul, na área do conhecimento de Humanidades.

Lezilda Maria Teixeira
Licenciada em História. Especialista em Supervisão Escolar. Mestra em Ciências Sociais Aplicadas.
Professora da Universidade de Caxias do Sul, na área do conhecimento de Humanidades.

RESUMO: Compreendendo que a educação busca uma revolução criativa para a ressignificação das concepções de ensino e de aprendizagem e, da educação como um todo, o presente texto apresenta um recorte de um estudo que objetivou levantar informações sobre como estudantes universitários do Curso de Pedagogia, matriculados em disciplinas de Estágio Supervisionado, compreendem o momento vivenciado nessa experiência durante um momento pandêmico. Para tanto a pesquisa foi realizada a partir das seguintes questões norteadoras "*Quais são suas percepções sobre as mudanças ocorridas na mediação pedagógica, a partir do ensino remoto? e Qual é o novo perfil do educador e do estudante para dar conta das expectativas desse novo cenário?".* Enquanto um estudo de caso (GIL, 2008), partindo da técnica da análise textual discursiva (MORAES, 2003) foi possível revisitar algumas concepções, saberes e fazeres docentes junto aos sujeitos investigados, a fim de se configurar novos caminhos para a educação, a partir do momento pandêmico, através do reconhecimento da necessidade da inovação pedagógica.

PALAVRAS – CHAVE: educação – tecnologia – mudança - pandemia - ressignificação

ABSTRACT: Understanding that education seeks a creative revolution to redefine the conceptions of teaching and learning and of education as a whole, this text presents an excerpt from a study that aimed to raise information about how university students of the Pedagogy Course, enrolled in Supervised Internship disciplines comprise the moment experienced in this experience during a pandemic moment. For this purpose, the research was carried out based on the following guiding questions "What are your perceptions about the changes that occurred in pedagogical mediation, from remote teaching? and What is the new profile of the educator and the student to meet the expectations of this new scenario? ". While a case study (GIL, 2008), based on the discursive textual analysis technique (MORAES, 2003), it was possible to revisit some conceptions, knowledge and teaching practices with the investigated subjects, in order to configure new paths for education, the from the pandemic moment, by recognizing the need for pedagogical innovation.

O debate mundial sobre educação vem de longa data e, no Brasil, os problemas nesta área são recorrentes e históricos. Neste novo tempo, impactado profundamente pela pandemia do novo coronavírus, outras preocupações e tensões despontam e somam-se às questões já existentes. Um dos aspectos a ser aprofundado nesta discussão é a inclusão das novas tecnologias como ferramenta para a substituição das aulas presenciais no período de ações emergenciais, denominada ensino remoto. É inegável a necessidade de as instituições de ensino estar abertas à inovação, através da inserção de novas metodologias se constituindo em possibilidades de reinvenção da prática pedagógica (MORAN, 2014). No entanto, é importante que se tenha um olhar cuidadoso e criterioso sobre o movimento em curso, cujo debate já havia iniciado bem antes da pandemia.

Nesse contexto, buscamos ouvir estudantes universitários sobre suas compreensões acerca do processo vivenciado a partir das aulas remotas, através das questões norteadoras já anunciadas. Assim, foram entrevistados quinze estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, matriculados em disciplinas de Estágio Supervisionado, que se manifestaram criticamente sobre o processo vivenciado. E, para a questão *“Quais são suas percepções sobre as mudanças ocorridas na mediação pedagógica, a partir do ensino remoto?* destacamos, para a construção do presente texto as seguintes falas:

> No meu ponto de vista, vejo que o Ensino Superior está conseguindo lidar com essa situação, podemos tirar nossas dúvidas, conversar, questionar, algumas vezes tem suas dificuldades, mas conseguimos aprender, basta querermos. Estar presenciando esse momento, não é algo simples e fácil, mas precisamos estar atentos às mudanças e saber tirar aprendizagens delas da melhor forma possível. (Estudante 04).

> O professor, em meio a tantas tecnologias, se faz cada vez mais necessário, pois a educação é um processo recorrente à interação humana. A figura do professor não é responsável por um único aspecto, ele engloba inúmeras responsabilidades dentre elas orientar, motivar, acolher, estimular, motivar, promover a reflexão, inovar, acompanhar, promover a criticidade, buscar a reflexão dos alunos e avaliar. (Estudante 07)

> Em momento algum se acreditou que, de uma hora para outra, nós teríamos que parar, sair da zona de conforto e começar a procurar novas alternativas para dar continuidade nos estudos. Perante o que estamos vivendo com o COVID-19, foi necessária uma grande mudança na área da educação. É possível perceber como a tecnologia tem sido uma aliada para os estudos continuarem, mesmo a distância. (Estudante 04).

> Nunca a educação teve tanta importância e destaque pela população em geral. Pena que a educação esteja sendo vista a partir do cuidado das crianças e da acumulação de conteúdos conceituais da escola tradicional, mas acho que será uma grande oportunidade para a mudança na educação. (Estudante 15).

As respostas acima ratificam o rápido e necessário movimento realizado pelas instituições, pelos educadores e, também, pelos estudantes, para dar conta de um problema emergente do cotidiano, como afirma Freire (1998, p. 39) “ensinar exige risco e

aceitação do novo.” Assim, fica evidente o reconhecimento da necessidade de abertura, capacidade de mudança e inovação para reinventar o cotidiano educacional para dar conta das necessidades experimentadas neste momento pandêmico.

Os estudantes ainda foram perguntados sobre “*Qual é o novo perfil do educador e do estudante para dar conta das expectativas desse novo cenário?”* As respostas foram muito ricas e trouxeram elementos importantes ao debate proposto. Para ilustrar, destacamos algumas das referidas falas:

> No meu ponto de vista o papel do professor é de total importância, pois ele tem como objetivo de certa forma ocupar o aluno em questão do isolamento com atividades e, ao mesmo tempo, essas propostas estão voltadas à aprendizagem dos mesmos. Percebemos com isso a importância dos meios de comunicação digitais, e do professor ter conhecimentos dos mesmos [..], que agora está facilitando o contato professor/aluno/família, esta, que hoje está ocupando um novo papel, o de ensinar, o de sentar junto com o filho e perceber que não é fácil mostrar como se faz e de, também, se colocar no lugar do docente[...]. (Estudante 03)

> O professor também mostrou, além de toda sua importância neste momento, a habilidade de adaptação e de lidar com novos desafios que vem sendo algo demonstrado com excelência, em todos os níveis. O momento de reflexão nos faz pensar que não só as metodologias que vinham sido aplicadas precisam ser revistas, mas também, a organização curricular merece maior atenção. (Estudante 07)

As afirmações revelam que os estudantes avaliam de forma positiva o movimento vivenciado na universidade e são críticos, apontando que o novo cenário da educação, em todos os níveis, pressupõe contemplar a mediação pedagógica através das plataformas digitais. As reflexões e constatações no cotidiano observado e analisado, ou seja, o ensino superior, consolida a compreensão de que o ensinar e o aprender de forma remota ou virtual é uma cultura imbricada no cotidiano da educação, já anunciada no despontar do Século XX, com o vertiginoso avanço científico e tecnológico. As indagações são inúmeras num cotidiano incerto e fluido, no entanto, o momento agora é buscarmos alternativas e estratégias que venham a dar conta da ressignificação do ensinar e do aprender, a partir das novas competências demandadas pelo novo cotidiano que vivemos na educação que pressupõe a inovação pedagógica, através das inserção das mídias e recursos tecnológicos no processo de mediação pedagógica,

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 de agosto de 2020.

MORAN, J. M..**A educação que desejamos: novos desafios e como ch**egar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

_____________. **Novas tecnologias e mediação pedagó**gica. 21ª ed.rev. e atual.Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva, Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 07/04/2021

Sebastiani Stamm Hirsch Brambilla
Secretaria de Educação do Mato Grosso
Mato Grosso – MT
http://lattes.cnpq.br/7219576253839179

Luana Kunzler
Secretaria Municipal de Educação de Santa Barbara do Sul
Rio Grande do Sul – RS
http://lattes.cnpq.br/5752572382768492

Taita Lima do Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC
Rio Branco - AC
http://lattes.cnpq.br/4922694899780245

RESUMO: O presente trabalho busca apresentar algumas reflexões sobre a alfabetização científica e tecnológica, alicerçadas em Shamos, Paulo Freire, Chassot, Teberosky, Gadotti entre outros. Traz o desencadeamento dessa era tecnológica e suscita o questionamento sobre o que é ser alfabetizado tecnologicamente, bem como quais as conexões necessárias a serem estabelecidas nesse processo. As transformações ocorridas na comunidade social e que vêm emergindo ao longo do tempo oportunizam essa alfabetização científica, ressaltando a relevância da formação continuada como elemento coletivo essencial para avançar no processo de melhoria da qualidade da educação.

PALAVRAS - CHAVE: Alfabetização científica; Reflexões; Tecnologia; Ensino.

SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL LITERACY, DIALOGUES AND REFLECTIONS

ABSTRACT: The present work seeks to present some reflections on scientific and technological literacy, based on Shamos, Paulo Freire, Chassot, Teberosky, Gadotti, among others. It brings about the triggering of this technological age and raises the question of what it means to be technologically literate, as well as what connections are necessary to be established in this process. The transformations that have taken place in the social community and that have been emerging over time provide opportunities for this scientific literacy, emphasizing the relevance of continuing education as an essential collective element to advance the process of improving the quality of education.

KEYWORDS: Scientific literacy; Reflections; Technology; Teaching.

REFLEXÕES INICIAIS

As reflexões estarão pautadas em algumas leituras com base teórica, artigos científicos e diálogos formativos. Sendo assim, esse trabalho visa à premissa apresentada por Shamos (1995) de que “Um cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não-técnico,

mas de forma significativa”, assim, buscaremos permear esta reflexão, a qual objetiva dialogar sobre alguns tópicos de alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão professor.

Segundo Paulo Freire, a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que o indivíduo vive e a palavra escrita. Dessa forma, podemos fazer um paralelo dizendo que a alfabetização científica acontece quando o sujeito consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor.

Nessa lógica, estamos vivenciando uma nova era nas tecnologias digitais no que diz respeito principalmente ao âmbito educacional e isso impõe a nossas vidas mudanças de postura, haja vista que temos arraigados, ainda, uma cultura que não permite ou resiste ao acesso de tecnologias digitais em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor é, muitas vezes, considerado detentor do saber no processo de produção de conhecimento, isso vem sendo desconstruído muito rapidamente em tempos atuais pois a internet, sem pedir licença e em uma velocidade exponencial, tomou espaço na área da educação, em particular, na sala de aula.

Dessa forma, é necessário que hajam mudanças e regras que apresentem o papel de cada agente nesse processo, o que cada um pode ou não fazer no ambiente educacional, trazendo à tona um assunto geralmente velado: o analfabetismo digital do professor e a comunidade social em que estamos inseridos. Assim, a internet vem buscando apresentar configurações e reconfigurações de diversas perspectivas teórico-práticas nas quais se destacam a coletividade e a participação no processo, tanto de ensino quanto de aprendizagem, tendo em vista que diversos ambientes tornam esse espaço compartilhado.

DESENCADEANDO A ERA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A alfabetização científica é um processo de experimentação usado para explorar observações e responder perguntas, é organizado a partir de uma série de passos encadeados, porém não engessados pois novas informações ou ideias podem levar o pesquisador a voltar e repetir a organização a qualquer momento durante o processo trabalhando nas observações e dados para responder perguntas, criando correlações, de forma que se compreenda que os fundamentos da pesquisa estão na base da construção de qualquer saber.

Primeiramente, faz-se importante destacar que a era da Alfabetização Científica teve início nos anos 1980 nos Estados Unidos, após um indicador de investimentos no ensino de ciências. Esses investimentos ocorreram na década de 1970 e perduraram, mais ou menos, até 1985, quando a incapacidade das potências capitalistas atingiram toda esfera da vida humana, em geral o ensino de ciências, a chamada “Era de Ouro” foi um dos fatores que contribuíram para o estabelecimento dessa crise, pois o início da utilização da

matriz energética petrolífera do oriente médio pressionou os EUA e a Europa ocidental ao aumento do valor do barril do petróleo, como consequência, houve o aumento da inflação e paralisou, em partes, o desenvolvimento da economia mundial.

Além disso, a corrida espacial desencadeada nesse processo desestabilizou também o equilíbrio entre capital e trabalho e alguns governos precisaram garantir a renda do cidadão comum, por meio do investimento em emprego e infraestrutura social, para permitir o lucro do comércio mundial, mantendo o sistema funcionando de maneira não deficitária para as economias participantes e nisso Chassot corrobora:

> Parece não existir outro bem comerciável que segure um consumidor cativo por quatro ou mais anos, como o estudante que compra ensino de uma escola. Também, não preciso destacar as fantásticas modificações no mundo de hoje e o quanto elas atingem – e uso esse verbo na sua plenitude de significados – a educação, ou, mais especificamente, as salas de aula. Não temos dúvidas do quanto a globalização confere novas realidades à educação.

Assim, surge uma alternativa à resolução da crise, por um lado a pressão do capital, por outro a do trabalho, e os países capitalistas optaram pelo capital, atacando algumas áreas, entre elas a educação. Infelizmente, os efeitos dessa crise foram sentidos em todos os cantos do planeta com escassos recursos, mas, a retomada dos investimentos em 1985 transformou a crise, e, nos Estados Unidos, o movimento de alfabetização científica voltou no intuito de amenizar a crise e buscar soluções a algumas propostas elaboradas desde a época de Dewey.

Shamos (1995) afirma que a crise da educação em ciências na realidade é uma grande falácia. Ela foi anunciada, em outubro de 1982, em tons dramáticos que colocavam em xeque o futuro da ciência americana. Dentre as razões anunciadas por Shamos (1995), temos a "morte da qualificação dos professores de educação em ciências, o pouco interesse dos estudantes nas carreiras em ciência e o declínio dos testes nas carreiras de cientistas e engenheiros".

Era notório que a transmissão de conteúdos era o mais significativo, e o bom professor aquele que detinha tal habilidade, era o detentor do conhecimento acadêmico e que transmitia aos seus alunos o conteúdo que lhe era solicitado ou convinha, merecendo destaque o livro didático, a metodologia da repetição, a memorização e a cópia que imperavam. O questionamento sobre as bases teóricas e científicas não era visto com bons olhos e somente era visto como bom aluno aquele que se tornava um bom receptor e depositário de conteúdo, e que na avaliação respondia com precisão e veemência o que lhe era perguntado, ou seja, a concepção bancária, conceituada por Paulo Freire, era a metodologia adotada.

Hoje, há uma adesão às novas perspectivas, pois concebe-se o ensino de ciências em propostas que incluem, nos currículos, componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes, mas ainda existem resistências e isso se

dá nos diferentes níveis de ensino.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA?

Alfabetizar significa ensinar a ler. Se juntarmos esse termo com a definição de Ciências citada por Chassot (2003) chegamos à conclusão de que a Alfabetização Científica é: ensinar a ler e a interpretar a linguagem construída pelos homens e mulheres para explicar o nosso mundo, também é uma grande aliada da formação cidadã dos estudantes e possui como objetivo a apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos alunos. Ela visa promover mudanças, a fim de proporcionar benefícios para as pessoas, para a sociedade e para o meio ambiente.

A Alfabetização Científica para Hazel & Trefil (2005, p. 12) é: "ter o conhecimento necessário para entender os debates públicos sobre as questões de ciência e tecnologia [...] O fato é que fazer ciência é inteiramente diferente de usar ciência. E a alfabetização científica refere-se somente ao uso da ciência".

Chassot, em um dos seus artigos para a Revista Brasileira de Educação (2003), defende que ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo. E acrescenta:

> [...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias (CHASSOT, 2003, p.94).

Ser alfabetizado cientificamente não é dominar todo o conhecimento científico, ser alfabetizado em ciência significa ter o mínimo do conhecimento necessário para poder avaliar os avanços da ciência e da tecnologia e suas implicações na sociedade e no ambiente. Hodson (apud Solbes, 2004, p. 338) assinala a necessidade da educação científica levar o aluno a conhecer o impacto da ciência e da tecnologia, assim como a influência da sociedade no desenvolvimento científico e tecnológico e seu papel no mundo é importante para que se saiba buscar as informações que necessita, desenvolver consensos e usá-las de forma adequada na solução de problemas nas esferas pessoal, profissional, social e emocional.

Auler e Delizoicov (1999) apresentaram e discutem no II ENPEC os resultados preliminares de uma investigação, na qual sinalizam para algumas compreensões dos professores e essas se relacionam a alguns mitos, dentre eles o mito da superioridade que Amilcar Herrera, ao ponderar que, a maneira mais efetivas de terminar com uma discussão consiste em dizer que algo está cientificamente provado, deixando dessa forma o adversário sem possíveis argumentos, levando-o a fazer uma analogia, com épocas passadas, onde

se obtinha o mesmo resultado com a afirmativa de respaldado na bíblia (HERRERA, 2000).

No entender de Pacey (1990) refere-se a uma visão de mundo que praticamente não deixa espaço para a democracia nas decisões que afetam a tecnologia, considerando que essa está presa a uma visão de progresso, de resolução de problemas que exclui ambiguidades e o elemento de incerteza é inaceitável.

E essa neutralidade, segundo Fourez (1995), provém do fato de que as decisões importantes já foram tomadas quando se adotou determinado paradigma disciplinar ou método interdisciplinar.

Há também o mito do tradicionalismo no qual Lujan *et al.*, (1996) apresenta a linearidade de progresso e traz que em algum momento, do presente ou do futuro, resolverão os problemas hoje existentes, conduzindo a humanidade ao bem-estar social e, ainda associa duas ideias sendo que a primeira expressa que ciência e tecnologia conduzem ao progresso e são criadas para solucionar problemas da humanidade, de modo a tornar a vida mais fácil.

No entender de Ayarzagüena *et al.* apud Bazzo, 1998, p. 168)

> Chegamos a pensar, em muitas situações, que a única solução para os problemas está na ciência. Esquecemos - ou nos fazem esquecer - que nem todos os problemas são de caráter científico-tecnológico. Em suma, precisamos trabalhar o fato de que mais ciência, mais técnica, não significa, necessariamente, vida melhor para todos.

Outrossim, no terceiro mito discutido por Auler e Delizoicov, temos o determinismo tecnológico apresentada por Sanmartín (1990) que fala da super teoria do progresso e apresenta o tempo de forma linear, contrariamente a super teoria do eterno retorno, a qual está articulada a uma concepção de mundo que contém a crença de que cada ciclo repete em seus detalhes o curso e os acontecimentos do ciclo anterior, onde a revolução tecnológica nos trará um mundo melhor, e não trabalhar segundo os novos tempos estancará a evolução e o mundo regredirá a eras arcaicas.

A partir desses mitos podemos visualizar perspectivas à alfabetização científica e tecnológica tanto em sentido reducionista que trata a alfabetização científica e tecnológica como meramente o ensino de conceitos, não contribuindo para uma leitura da realidade e trabalha apenas na dimensão técnica e espera-se que os "conteúdos operem por si mesmos", ou como um fim em si. Por outro viés, há a perspectiva ampliada, essa concepção está próxima à concepção progressista de educação defendida por Freire.

Para Freire, a educação relaciona-se com a criticidade do mundo e a interação entre Ciência-Tecnologia-Sociedade torna-se fundamental. Ver uma sociedade e seu conjunto em um fazer dialógico e problematizador em situações reais e contraditórias é ver os conteúdos como meios para a compreensão de temas socialmente relevantes.

David Dickson declarou que, na sociedade moderna, é irracional esperar que o público geral tenha uma total compreensão da ciência moderna em toda a sua complexidade,

ou mesmo que seja capaz de usar esta informação diretamente na condução de sua vida diária. No entanto, o autor nos diz que:

> É essencial que o público entenda de maneira apropriada a natureza do número crescente de decisões políticas na área da ciência – ou que envolvem a ciência que são tomadas em seu nome. (...) Essas decisões não podem ser tomadas por cientistas ou comissões técnicas em encontros com portas fechadas. Cientistas e especialistas técnicos têm um papel crucial no momento de fornecer informações relevantes. Mas, em uma democracia, as decisões devem ser o resultado de um debate aberto e bem informado, e é neste contexto que a popularização da ciência é tão importante (Dickson, 2001, p.12).

Para isso, e corroborando com as ideias já postas, podemos sintetizar que os anos em que se frequenta a escola, não são suficientes para uma completa alfabetização uma vez que o amadurecimento humano vem com tempo, mas é necessário que a escola esteja atenta à sua responsabilidade e priorize em seu currículo a proposta de alfabetização científica e tecnológica com vistas à problematização da sociedade.

DESENVOLVIMENTO E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

A alfabetização científica e tecnológica instigada desde o ensino fundamental, pode ser um auxílio para formação de indivíduos mais bem preparados para o exercício da cidadania. Somos conscientes de que cabe à escola o papel de capacitar para a interpretação dos fenômenos da natureza e da sociedade, criando situações de aprendizagem que levem à compreensão das etapas desse método, e trazer para a sala de aula problemas reais da sociedade, onde os estudantes se tornam pesquisadores, organizam sua investigação e a processam seguindo os passos da metodologia científica, o que poderia auxiliar para uma formação cidadã, uma vez que, no processo, faz-se necessária a criticidade superando a visão simplista de reprodução de conteúdo e levar a interferência à realidade a partir de uma postura científica.

Dessa forma, e partindo de atividades problematizadoras onde os alunos consigam relacionar os temas com a realidade deles, é preciso que as intituições formadoras mostrem a alfabetização científica como um elemento presente no cotidiano e que os conhecimentos adquiridos em sala de aula possam ser relacionados com a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente, fazendo com que se compreendam como ser humano, como parte do meio ambiente e que possam influenciar ao mesmo tempo que são influenciados por esse meio. Assim, estaremos formando cidadãos que terão capacidade de promover mudanças significativas em suas realidades.

As pessoas alfabetizadas cientificamente aprendem como se deve questionar e o aprendizado se dá principalmente por meio do questionamento e da investigação. Dessa forma, se tornam pessoas críticas, com pensamento lógico e que desenvolvem a habilidade de argumentar.

Portanto, com a alfabetização científica e a incorporação das tecnologias ao longo do tempo, foram se modificando as competências e práticas de leitura e escrita, as quais se transformaram de acordo com a necessidade social. Segundo Teberosky (2004, p. 160) "a tecnologia pode influenciar a maneira com que se define a leitura e a escrita". As mudanças tecnológicas trazem a alfabetização para além da compreensão da língua, escrita e falada sem a linguagem científica e tecnológica, pois vivemos em uma sociedade onde o acesso à informação é imprescindível, ou seja, falar em "alfabetização digital" supõe aceitar, com todas as suas consequências, que as aprendizagens relacionadas com o domínio e manejo das tecnologias de informação e comunicação são básicas, tanto quanto as aprendizagens relacionadas ao domínio da escrita e da leitura crítica de mundo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU ENTRELAÇAMENTO TECNOLÓGICO

O processo de ensino por meio dos dispositivos digitais requer ações propositivas dos profissionais da educação, principalmente dos professores, para a transformação da prática pedagógica, buscando alcançar as competências digitais na perspectiva do desenvolvimento profissional, entendendo as competências, conforme Perrenoud (1999) define, como a capacidade de atuação eficaz diante de uma situação complexa, mobilizadora de diferentes conhecimentos, recursos, atitudes e esquemas de ação e de avaliação. Aprender com o digital é, portanto, o mais recente desafio para os professores e, ao mesmo tempo, essencial para a sua inclusão na cibercultura e para sua apropriação crítica do currículo capaz de sustentar a educação cidadã (SILVA, 2009).

O desafio de ensinar com a tecnologia digital se vê ampliado pelo atual momento vivenciado, e traz à tona a necessidade de rever o sistema de ensino e o processo formativo na preparação dos profissionais da educação para a mediação presencial e on-line com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), com o propósito de possibilitar as adaptações necessárias para atender a esse novo cenário de ensino e de aprendizagem.

Cenário de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, onde, muitas vezes, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, o qual exige um novo tipo de profissional, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda às demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. Nessa dinâmica, a educação precisa ser vista como contribuinte no processo de formação dos profissionais da educação, em especial nesse momento de formação em alfabetização tecnológica e digital.

Diante disso, a formação continuada passa a ser compreendida como o ponto

essencial para avançar no processo de melhoria da qualidade na educação, fortalecendo os espaços de formação por meio da organização de grupos on-line de estudos, para a construção de um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem remoto, pois segundo Gadotti (2003, p.31) "quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções". Portanto, a coletividade fortalece a equipe tornando, assim, o trabalho mais eficaz e prazeroso.

A construção de um ensino de qualidade exige um repensar crítico e reflexivo, nas diferentes esferas das relações políticas educacionais. Logo, entendemos que a reconstrução dessa escola, nesse momento pandêmico, precisa levar em consideração elementos basilares à reestruturação curricular e o projeto de formação continuada de educadores.

O currículo, por ser o bojo do processo de ensino e de aprendizagem e ser expressão dos saberes dos diferentes sujeitos sociais e de suas práticas sociais, tem seus contornos globalizados pelos distintos olhares dos diversos campos científicos, onde as abordagens revelam os vínculos existentes entre a organização e o funcionamento da escola como instituição e a concepção de currículo como conhecimento hegemônico no seu interior.

A formação profissional por ser uma das principais estratégias para a conquista de um processo de qualidade, sendo a formação acadêmica insuficiente neste momento para atender as exigências impostas pela sociedade, traz a formação continuada como necessidade emergente na alfabetização científica e tecnológica, uma vez que o educador está sempre em busca de formação contínua como processo à evolução de suas competências e com a formação continuada em serviço, tende a ampliar e melhorar a qualidade de seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui realizar um diálogo a partir das leituras e discussões ora apresentadas na disciplina, ora dos diálogos escolares, trazendo aspectos considerados relevantes para a compreensão do que se entende por Alfabetização Científica e Tecnológica.

Percebemos que o conceito é constituído à medida que as tecnologias digitais se instalam e transformam a comunidade social, fazendo emergir as mais diferentes e complexas necessidades tecnológicas, oportunizando ao sujeito a alfabetização científica e tornando-o digitalmente competente.

Dessa forma, destacamos que a alfabetização científica, em diferentes épocas, vem sendo vista e trabalhada trazendo expressões de cunho tecnológico, tornando o ser humano mais competente tanto científica quanto tecnologicamente, para que se possa compreender os meios científicos e tecnológicos e saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar, utilizando diferentes métodos, oportunizando transformações

no campo educacional e social.

REFERÊNCIAS

AULER, D. (2001) ***Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências.*** Qualificação de Doutoramento. Florianópolis: CED/UFSC.

AULER, D. e DELIZOICOV. D. (1999) **Visões de Professores sobre as Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).** *Resumos*, II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (II ENPEC). Vallinhos.

BAZZO, W. A. (1998) ***Ciência, Tecnologia, Sociedade*****: e o Contexto da Educação Tecnológica.** Florianópolis: Ed. UFSC.

CHASSOT, Attico (2000). ***Alfabetização científica:*** **questões e desafios para educação.** Ijuí: Editora Unijuí.

_________. (2003). (inédito). ***Educação consciente.***

FREIRE, P. (1992) ***Pedagogia da Esperança*****: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_________. (1987) ***Pedagogia do Oprimido***. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_________. (1996) ***Pedagogia da Autonomia*****: Saberes necessários à prática educativa.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HERRERA, A O. (2000) Civilização Ocidental não dá Respostas à Crise Atual. In: *Amilcar Herrera:* **um intelectual Latino-Americano**. Dagnino, R. (org.). Campinas: UNICAMP/IG/DPCT.

LUJÁN LÓPES, J. L. *et al*. (1996) ***Ciencia, Tecnología y Sociedad*****: Una Introducción al Estudio Social de la Ciencia y la Tecnología**. Madrid: TECNOS.

PACEY, A. (1990) ***La Cultura de la Tecnología.*** México: Fondo de Cultura Económica.

SANMARTÍN, J. (1990) ***Tecnología y Futuro Humano***. Barcelona: Anthropos.

SHAMOS, Morris H. ***"The Myth of scientific literacy",*** ed. University Press, New York, 1995.

TEBEROSKY, A. Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC) In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (orgs.) ***Contextos de alfabetização inicial.*** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA: CONTEXTO, FORMATAÇÃO E DESAFIOS

Data de aceite: 21/06/2021

Thaís Dalla Corte
Doutora e Mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Tiago Dalla Corte
Doutor e Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do Curso de Administração do Centro de Ensino Superior Riograndense (CESURG)

RESUMO: O meio ambiente é fonte de vida e elemento indispensável para a sua dinâmica. Contudo, diante da *desnaturalização* do ser humano, com base no antropocentrismo, surgem, entre outras, a crise ecológica e o fenômeno da sociedade de risco. Então, com o escopo de amenizar e refrear essa situação, a qual passa a interferir na própria existência das presentes e das futuras gerações, discute-se a educação ambiental. Em linhas gerais, ela é compreendida como prática pedagógica relacionada ao meio ambiente (sentido *lato sensu*). Contudo, a sua estruturação, com base no processo de ensino-aprendizagem clássico, não tem propiciado sua reflexão e aplicabilidade efetiva. A educação ambiental fomentada no ensino básico e regular precisa ter seu processo de ensino-aprendizagem estendido até a educação de nível superior para que se dê continuidade à formação do aluno adulto. Nesse sentido, este artigo, através do método de abordagem dedutivo, objetiva analisar o contexto, a formatação e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. Para tanto, destacam-se as teorias da pedagogia crítica de Paulo Freire, o pensamento complexo de Edgar Morin e o princípio da responsabilidade (pautado numa ética do futuro) de Hans Jonas. Por fim, discute-se a alfabetização ecológica sob a perspectiva da visão sistêmica da vida de Frijot Capra.

PALAVRAS - CHAVE: Alfabetização ecológica. Contexto. Desafios. Educação ambiental.

ABSTRACT: The environment is a source of life and an indispensable element for its dynamics. However, in the face of the denaturalization of the human being, based on anthropocentrism, the ecological crisis and the risk society phenomenon arise. So, with the aim of mitigating and curbing this situation, which starts to interfere in the very existence of present and future generations, environmental education is discussed. In general, it is understood as a pedagogical practice related to the environment. However, its structuring, based on the classic teaching-learning process, has not provided its reflection and effective applicability. Environmental education fostered in basic and regular education needs to have its teaching-learning process extended to higher education in order to continue the training of adult students. In this sense, this article, through the deductive approach method, aims to analyze the context, the format and the challenges of environmental education in contemporary times. To this end, Paulo Freire's theories of critical pedagogy, Edgar Morin's complex thinking and

Hans Jonas's principle of responsibility (based on an ethics of the future) stand out. Finally, ecological literacy is discussed from the perspective of Frijot Capra's systemic view of life.
KEYWORDS: Ecological literacy. Context. Challenges. Environmental education.

1 I INTRODUÇÃO

O meio ambiente é o *lócus* da vida humana. É nele que as intervenções e interações sociais ocorrem. Contudo, principalmente com o advento da Era Moderna – em que a industrialização e a acumulação de capital alavancaram-se – houve uma drástica ruptura no padrão de desenvolvimento sustentável. Assim, em decorrência desse desequilíbrio relacional, que acarretou diversas crises (como a ecológica e o fenômeno da sociedade de risco), cujos efeitos têm-se agravado – produzindo danos cumulativos, atemporais, transgeracionais, transfronteiriços, entre outros – procuram-se alternativas para sua reversão ou, pelo menos, amenização. É nesse contexto que a educação, a partir de uma perspectiva ambiental (em sentido *lato sensu*), vem sendo discutida, procurando-se o aprimoramento de sua estruturação e aplicabilidade satisfatória.

Para isso, deve-se compreender que a educação ambiental e a ética encontram-se atreladas, sendo esta suporte daquela. Contudo, a dimensão ética pautada no antropocentrismo (ainda que alargado) – o qual é a realidade, em sua grande maioria, na contemporaneidade[1] – não se apresenta como apoio adequado e eficiente na relação estabelecida entre o ser humano e o meio ambiente. Essa concepção acaba por representar, somente, o reducionismo da educação ambiental às práticas que buscam a maximização processo de gestão dos recursos naturais. Nesse contexto, há quem chegue a denominá-la de *adestramento ambiental* [2].

Assim, uma nova ética precisa ser fomentada a fim de que sejam evidenciadas alterações no paradigma educacional, o qual passe a se centrar na proteção reflexiva do meio ambiente para as presentes e as futuras gerações. A educação ambiental fomentada no ensino básico e regular precisa ter seus ensinamentos e aprendizagens estendidas até a educação de nível superior para dar continuidade à formação do aluno adulto, devendo, inclusive, ser aprimorada sob a perspectiva da alfabetização ecológica, como um dos meios para que se crie consciência ambiental e enfrente-se a *policrise* (MORIN, 2005) sistêmica ambiental.

Importa referir que a questão ética é, somente, apenas um dos vários desafios impostos ao desenvolvimento de uma educação ambiental efetiva, que possa alcançar,

1 Pode-se citar, por exemplo, como exceção ao antropocentrismo, a ética biocêntrica que está sendo propulsionada pelo novo constitucionalismo latino-americano, casos do Equador e da Bolívia, com destaque a partir de 2008 e 2009 – anos nos quais ocorreram, respectivamente, as reformas dos diplomas constitucionais dos referidos países.

2 Expressão utilizada por Brügger. Para a autora (2004, p. 12), em síntese, o conceito de adestramento pode ser compreendido como: "[...] uma forma de adequação dos indivíduos ao sistema social vigente. Não se quer dizer com isso que uma adequação seja intrinsicamente ruim, pelo contrário, adequações são sempre necessárias para se viver em qualquer sociedade. O que se deseja criticar, sim, é a adequação que conduz particularmente à perpetuação de uma estrutura social injusta".

inclusive, o prisma planetário. Diante do exposto, esta pesquisa, no ramo da Ciência da Educação, insere-se, em especial, na área de Educação Ambiental. No mesmo sentido, convém destacar que o presente estudo adota uma visão sistêmica, ecologista e interdisciplinar sobre a educação ambiental, pois articula elementos da Educação e de outras ciências como, por exemplo, da pedagogia, da ecologia, da filosofia, da biologia – entre outros – com a finalidade de que, além e por intermédio delas, se obtenha uma melhor compreensão do assunto. Também, visando à apreensão profunda do tema em voga, em relação ao método de abordagem, adota-se o indutivo.

Dessa forma, a problemática deste artigo foca-se no seguinte questionamento: Quais são o contexto, a formatação e os problemas da educação ambiental, com destaque para o ensino superior, e como eles se relacionam com a alfabetização ecológica? Assim, por meio do método dedutivo, partindo de um levantamento qualitativo para se chegar a conclusões, objetiva-se investigar, de forma descritiva, a educação ambiental – com base no estudo da pedagogia crítica, da complexidade dos fenômenos naturais e sociais, bem como de uma *ética autêntica* (extraída do princípio da responsabilidade) – com o escopo de contribuir para o aperfeiçoamento da matéria. Portanto, para dar subsídio ao proposto, adotam-se, como principais autores nessa investigação, Paulo Freire, Edgar Morin e Hans Jonas.

Nesse sentido, apresenta-se, de maneira pontual, a formatação contemporânea da educação ambiental, com enfoque nos seus principais problemas estruturais e aos desafios que necessitam ser superados, realizando-se apontamentos sobre a educação ambiental em nível superior. Para tanto, inicialmente, faz-se um prospecto dela, com destaque ao contexto histórico social que impulsionou e deu suporte para o seu surgimento: a crise ecológica.

2 | PROSPECTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA CORRELAÇÃO COM A CRISE ECOLÓGICA

Na década de 70[3], os movimentos políticos ambientais começaram a ganhar destaque, chamando atenção para uma área que não era, ainda, objeto de robusta tutela jurídica (internacional e nacional) ou de grandes preocupações sociais. Diante dos perigos e danos ao meio ambiente que imergiram na pós-modernidade – os quais se diferenciavam do que, até então, havia sido vivenciado pela humanidade, decorrentes da *sociedade*

3 Em âmbito internacional, uma das primeiras discussões que envolveu a temática ambiental foi o denominado *Clube de Roma* (em 1968), o qual tinha por objetivo o debate sobre "[...] o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até meados do século XXI". A partir das conclusões dos debates desenvolvidos nesse evento (com a publicação do livro *Limites do Crescimento* (1972)), realizou-se, nesse mesmo ano, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Posteriormente, seguiram-se a ECO 92 (realizada no Rio de Janeiro, em 1992), a Rio + 10 (também denominada Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, ocorrida em Johanesburgo, em 2002) e a Rio + 20 (também promovida no Rio de Janeiro, em 2012), todas organizadas pela ONU. Já, em nível nacional, a Constituição Federal de 1988 e a Lei n.º 6.938/81 foram os grandes marcos protetivos do meio ambiente (REIGOTA, 2001, p.13-18).

de risco[4] – exsurge a educação ambiental. Objetivando reforçar valores e informações conscientizadoras da importância do meio ambiente para o presente e para o futuro, englobaram-se, na seara da educação, *componentes ativo e comportamental*[5] relativos à "[...] justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza", o que questionava o seu conceito clássico e sua estruturação. Contudo, o elemento *reflexivo*[6] – considerado o mais importante – nem sempre foi prestigiado pela educação ambiental, em decorrência de uma ética tradicional, pautada no antropocentrismo, que mediava (e que, infelizmente, em vários casos, ainda media) a realidade societária (REIGOTA, 2001, p. 10).

Aprofundando um pouco mais o contexto da crise ecológica – que foi um dos pressupostos para o surgimento e propagação da educação ambiental – destaca-se que ela se encontra submersa em um cenário sistêmico de caos ambiental decorrente, em grande parte, da relação – histórica e insustentável[7] – estabelecida pelo ser humano com os recursos naturais. Desde os primórdios da humanidade[8], com acentuamento a partir da Revolução Industrial no século XVIII, a redução do meio ambiente pelo ser humano à condição de objeto, bem como a subjugação de seus elementos ao patamar de simples mercadorias/produtos, formataram o padrão antropocêntrico e economicista de exploração de um bem comum (meio ambiente como um *macrobem*[9]) que perdura até hoje. Assim, verifica-se que o ser humano não se reconhece como elemento integrante[10] da natureza, passando a se posicionar como seu observador/explorador.

Contudo, apesar dos grandes avanços galgados pelo Direito, nos últimos anos, na proteção ambiental, o paradigma ecológico, em grande parte, ainda exprime uma racionalidade utilitarista, regida pela lógica capitalista (qualificada, nas últimas décadas, pelo

4 Teoria difundida por Beck. Em linhas gerais, explica o autor que a sociedade de risco é um estágio da pós-modernidade em que os efeitos e as ameaças do processo de industrialização desordenado começaram a imergir, formatando-se. Deste modo, os riscos – compreendidos pela sociologia ambiental como perigos e incertezas decorrentes da modernização. – que eram externos e mensuráveis, deram origem, também, a perigos abstratos. Nessa senda, as ameaças invisíveis passaram a permear as relações sociais, acentuando a crise de percepção, pois dificultaram e ofuscaram o entendimento das dimensões dos problemas que circundam a sociedade (BECK, 2010, p. 54).

5 Termos adotados por Reigota (2001, p. 10).

6 Expressão utilizada por Reigota (2001, p. 10).

7 Segundo exposição de Santos (1993, p. 63): "Ao reduzir a natureza à matéria-prima sobre a qual o ser humano soberano inscreve o sentido histórico do processo de desenvolvimento, a ciência moderna provoca uma ruptura ontológica entre o ser humano e a natureza na base da qual outras se constituem (ou reconstituem), tais como a ruptura entre as ciências naturais e as sociais. A natureza é desumanizada e o ser humano, desnaturalizado, e assim se criam as condições para que este último possa exercer sobre a natureza um poder arbitrário, ética e politicamente neutro".

8 O ser humano sempre utilizou técnicas em sua relação com o meio ambiente; dessa forma, exprimiu sobre ele uma visão cultural, já que "a natureza conforma e é conformada pela cultura". (DERANI,1997, p. 68). Contudo, nos últimos séculos, as transformações significativas das capacidades humanas, através da figura do *homo faber*, acarretaram mudanças na natureza do agir, dando origem a um modelo relacional desequilibrado (JONAS, 2006, p. 29).

9 Expressão adotada por Leite e Ayala (2010, p. 82). O meio ambiente enquanto *macrobem* é compreendido, a partir de uma visão globalizada (ou seja, unitária) e integrada, como bem incorpóreo e imaterial, de uso comum do povo (LEITE; AYALA, 2010, p. 82; 91).

10 Segundo Ost (1995, p.17-18) é da relação entre o meio natural e social que se (re)define a interação ser humano-natureza: "[...] cada um destes elementos contém, pelo menos virtualmente, uma parte do outro (o ser humano é também um pedaço da natureza e em contrapartida, a natureza produz a hominização). Daqui resulta um jogo permanente de interações, que contribuem para redefinir os termos existentes, surgindo em última análise como determinante da sua própria identidade, a relação transformativa que se estabelece entre eles. A esta relação, propriedade emergente da ligação ser humano-natureza, chamamos 'meio'. Eis o nosso híbrido, quase objeto ou quase sujeito [...]".

consumo excessivo de bens e acúmulo exacerbado de riqueza). Inclusive, tendo em vista a crescente demanda dos recursos naturais e a gradual diminuição de sua oferta, cogita-se a privatização de vários deles (por exemplo, a água, utilizando-se como fundamento a "tragédia dos comuns"[11]). É nesse contexto que a crise ambiental, cujos elementos são essenciais para a existência humana, sinalizam, até mesmo, uma crise civilizatória.

Nessa senda, discute-se a ética antropocêntrica, a partir do estabelecimento de um padrão em rede de interdependências (natureza-projeto: "o que fazemos da natureza e o que ela faz de nós"), para se contrapor aos efeitos da crise ecológica, decorrentes, em grande parte, do problema de representação e de relação estabelecido pelo ser humano (fundamentado numa racionalidade cartesiana) com o meio natural, o que acarreta sua exploração desequilibrada. Portanto, reconhece-se que o ser humano e a natureza possuem uma ligação (vínculo); contudo, um "não se reduz ao outro" (sujeito-objeto), devendo o meio ambiente e seus elementos integrativos serem interpretados como um "patrimônio comum da humanidade" (CAPRA, 2012, p. 27; OST, 1995, p. 09-10; 18; 384).

Nesse prospecto, destaca-se a educação como meio para o enfrentamento da crise ambiental. Conforme a Carta de Belgrado, encontra-se na recomendação 96 da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano de Estocolmo o "pedido de um maior desenvolvimento da Educação Ambiental, considerada como um dos elementos fundamentais para poder enfrentar seriamente a crise ambiental no mundo" (UNESCO, 2013, p. 02). Nesse sentido, passa-se ao estudo de sua formatação, de seus problemas estruturais e dos desafios a superar.

3 I FORMATAÇÃO, PROBLEMAS ESTRUTURAIS E DESAFIOS A SEREM SUPERADOS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ESPECIALMENTE NO ENSINO SUPERIOR

Diante do contexto social de caos ecológico, com confirmações de seu agravamento e previsões pessimistas[12], a educação ambiental tem ganhado destaque como um dos principais elementos passíveis de reverter esse cenário. Ela pode influenciar, em conjunto com a ética, na reformulação de valores atualmente permeados pela lógica consumista e economicista. Apesar do reconhecimento que a tecnologia e os recursos econômicos têm auxiliado (numa percepção limitada da realidade) na preservação ambiental (em geral, de forma imediata), necessita-se do desenvolvimento de um comportamento consciente

11 Sobre a tragédia dos comuns, para ilustrar a questão (já que a mesma, inclusive, relaciona-se diretamente com a educação ambiental), faz-se a tradução livre de passagem do texto de Hardin (1968, p. 07): "[...] cada vaqueiro racional partilha de um bem comum. Aí que está a tragédia. Cada ser humano é preso a um sistema que o compele a aumentar seu rebanho sem limites em um mundo que é limitado. Ruína é o destino para cada um dos homens que perseguem seu próprio interesse em uma sociedade que acredita na liberdade dos bens comuns. Liberdade em um bem comum a todos traz ruína. [...] A educação pode contrariar a tendência natural de fazer a coisa errada, mas a inexorável sucessão de gerações requer que a base para esse conhecimento seja constantemente atualizada".

12 Jonas (2006, p. 77) destaca que: "É necessário dar mais ouvidos à profecia da desgraça do que à profecia da salvação", pois somente dessa maneira alterações na ética e nas ações humanas serão possíveis, em prol da vida e do Planeta.

do ser humano – enquanto elemento que se vincula e que se relaciona com o meio – o qual passe a considerar e assegurar a existência, de maneira digna, das presentes e das gerações que estão por vir, bem como do próprio meio ambiente.

Assim, visa-se explorar, de maneira pormenorizada, a educação ambiental. Para tanto, no que se refere à formatação da educação ambiental, ela será analisada quanto ao seu objeto, conteúdo, destinatários, metodologia e recursos didáticos, sendo que, concomitantemente, serão apontados os seus problemas estruturais e os desafios centrais a serem superados pela matéria.

A educação qualificada como ambiental pode ser considerada, a partir da sua difusão no século XX, recente[13]. Ela inseriu-se num modelo clássico de ensino[14], o que mexeu com suas bases. Para a doutrina especializada pedagógica, ela não deve ser considerada e aplicada como disciplina específica (esse, inclusive, é o posicionamento que foi adotado pela legislação brasileira – art. 10, §1º, da Lei nº. 9.795/99) (REIGOTA, 2001, p. 25). Há, ainda, quem se posicione no sentido de que não haveria sequer necessidade de menção da categorização ambiental na educação, tendo em vista que ela é (ou, ao menos, deveria ser) pressuposto natural de qualquer processo de ensino-aprendizagem[15] (BRÜGGER, 2004, p. 83). Também, existe quem avalie que o predicado ambiental pode revelar *constrangimento conceitual* ao intérprete, o qual pode considerar a existência de uma *educação não ambiental* (GRÜN, 1996, p. 20).

Superando essas discussões, a nomenclatura educação ambiental é amplamente reconhecida. É conceituada como: "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação[16] do meio ambiente [...]", nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental (art. 1º, da Lei n.º 9.795/99) [17]. Em sentido mais restritivo

13 Refere Guimarães (1995, p. 09): "No final dos anos 60 e início dos anos 70, o movimento hippie manifesta-se a favor da natureza. Na década de 1970, a poluição e o alerta contra o esgotamento dos recursos naturais começam a trazer preocupações aos governantes. Na década de 1980, o termo 'Educação Ambiental' popularizou-se definitivamente no mundo. Hoje mais do que uma realidade, a Educação Ambiental (EA) tornou-se uma grande necessidade".

14 No pensamento de Bordeau (1989, p. 30-33), a educação clássica caracterizava-se pelo poder simbólico, no qual a classe economicamente dominante era responsável por impor sua cultura aos dominados. Nessa perspectiva, a autoridade pedagógica, através da ação arbitrária, determinava o conteúdo da mensagem que era transmitida aos alunos, com base numa reprodução social dos valores predominantes.

15 Posiciona-se Brügger (2004, p. 83): "O primeiro aspecto que gostaria de destacar é que a 'educação ambiental' é encarada na maioria das vezes como dimensão ou modalidade de educação, princípio do qual não partilho em absoluto. [...] o surgimento de uma educação ambiental pressupõe o reconhecimento de que a educação tradicional não tem sido ambiental. Consequentemente, o 'ambiental' deveria ser parte intrínseca da educação como um todo e não modalidade ou uma de suas dimensões, pois nessa visão reaparece a reificação da questão ambiental e consequentemente da própria educação [...] A compartimentalização do 'ambiental', ou a inserção de uma 'dimensão ambiental', inevitavelmente confinam o conceito de meio ambiente a uma perspectiva instrumental e o elenco de 'problemas ambientais' se reduz à poluição, escassez de recursos naturais, diminuição da biodiversidade etc.".

16 Destaca Antunes (2010, p. 256): "Em primeiro lugar, há que se observar que a educação ambiental tem por objetivo a conservação ambiental e não a preservação ambiental".

17 O surgimento da educação ambiental no Brasil está atrelada à criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973. Contudo, nessa época, o país estava vivenciando o aquecimento de sua economia. Portanto, as práxis educacionais nessa seara eram reducionistas, tendo em vista a ausência de preocupações políticas com a tutela do meio ambiente. Tal realidade somente se alterou, significativamente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a edição da Lei nº. 9.795/99, apesar da Lei nº. 6.938/81, que criou a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) já a ter instituída formalmente (art. 2º, inc. X). (RODRIGUES; FABRIS, 2011, p. 13-16).

(porém não incorreto), a educação ambiental "trata de um processo longo e contínuo de aprendizagem, de uma filosofia de trabalho participativo em que todos, família, escola e comunidade, devem estar envolvidos" (GONÇALVES, 1990, p. 125).

Convém destacar que essas significações baseiam-se na Carta de Belgrado[18], um dos principais documentos internacionais sobre a matéria, que foi elaborada em decorrência do Encontro de Belgrado (na Iugoslávia), promovido pela UNESCO, em 1975. Nesse diploma, merecem destaque os seis objetivos que foram incorporados na definição de direito ambiental pelo mundo, quais sejam: a conscientização (individual e planetária), o conhecimento (apreciado como compreensão, pelo ser humano, do meio ambiente global e de sua responsabilidade, de forma crítica), as atitudes (que se relacionam à disseminação de comportamentos e valores que venham auxiliar na ampliação do interesse da população na gestão ambiental), promoções de aptidões (com o escopo de auxiliar na solução de problemas ambientais), capacidade de avaliação da realidade social (a partir da ponderação de "fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos") e participação. (UNESCO, 2013, p. 02-03). Na própria Lei da Educação Ambiental brasileira (n.º 9.795/99), no que aduz aos princípios[19], pode-se encontrar várias similitudes com o disposto na Carta de Belgrado.

Assim, tendo em vista a abrangência desses elementos, convém destacar, em síntese, as palavras de Guimarães (1995, p. 28) sobre a educação ambiental:

> Apresenta-se como eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução dos problemas locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida.

Nesse contexto, ressalta-se que o ensino na educação ambiental se pauta, primordialmente, "[...] na transmissão de conhecimentos científicos e na conscientização para a conservação da natureza". Essa análise restritiva ("ser humano como um elemento a mais na cadeia de energia, ou, ainda, como o vilão da história") acaba confundindo a sua matéria com os conteúdos do processo-aprendizagem da biologia e da ecologia. Assim, sua abordagem, a fim de que se caracterize como um instrumento de transformação social, necessita ser mais ampliativa. Há quem entenda que os aspectos "políticos, econômicos,

---

18 Esse diploma surgiu influenciado pelas discussões decorrentes da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, realizada, em 1972, em Estocolmo. Assim, refere a Carta de Belgrado (UNESCO, 2013, p. 02), intitulada *Uma estrutura global para a educação ambiental*, que "a meta da educação ambiental é formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos".

19 Quanto aos princípios informadores da educação ambiental brasileira, Rodrigues e Fabris (2011, p. 21) mencionam: "Tratam os primeiros do enfoque humanista, holístico, democrático e participativo. Ora, tendo-os como precursores dos outros, esses princípios, embora tenham um cunho de subjetividade, possuem um forte elemento coletivo, como direitos e deveres inerentes a todos os cidadãos".

culturais e sociais", os quais seriam os principais pontos da área, tendo em vista seu caráter reflexivo, acabam não sendo abordados pela atual configuração da educação ambiental, que carece de suporte epistemológico (REIGOTA, 2001, p. 29).

Por sua vez, no que tange ao objeto da educação ambiental[20], esse deve englobar o meio ambiente em seu sentido *lato sensu*, o qual é compreendido como "[...] espaço em que se originam, desenvolvem-se e relacionam-se os seres e a natureza". Diante dessa acepção, a doutrina costuma classificar o meio ambiente (gênero) em duas espécies: natural e artificial (ou construído). Por sua vez, o meio ambiente artificial – diferente do natural (o qual não possui subdivisões) – engloba três categorias: o meio artificial (*stricto sensu*), cultural e do trabalho. Portanto, enquanto o meio ambiente natural pode ser entendido como aquele constituído independente da vontade do ser humano, o artificial depende das modificações realizadas pelo seu *modus vivendi* em seu *habitat* (LEAL, 2003, p. 34; FIORILLO, 2007, p. 11; 43). Independentemente da classificação, a qual possui mera finalidade acadêmica, deve-se avaliar que o meio ambiente natural e artificial, os quais se relacionam intrinsicamente, são considerados único objeto para a educação ambiental (apesar de haver deturpações de alguns educadores e educandos, que consideram, restritivamente, o meio ambiente como natural).

Quanto ao seu conteúdo, a educação ambiental "[...] deve permear todas as disciplinas" [21], afastando-se de uma linguagem funcional unificada, por intermédio de um pensamento crítico. (REIGOTA, 2001, p. 25-26; BRÜGGER, 2004, p. 85). Assim, o ensino relativo às questões ambientais caracteriza-se por não estar centrado "[...] no ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, já que não existe um conteúdo único, mas sim vários" [22], dependendo dos destinatários[23]. Deve-se atentar para o *currículo oculto*[24].

---

20 Explica Brügger (2004, p. 62): "Como as relações sociedade-natureza permeiam todos os aspectos de nossas vidas, o 'ambiental' é algo extremamente complexo e abrangente. Por outro lado, dizer que o 'meio ambiente' ou o 'ambiental' abrange tudo, não resolve. Quando se absolutiza alguma coisa, frequentemente se esvazia o conteúdo. O adjetivo 'ambiental' deve ser, antes de mais nada, uma outra forma de ver o mundo. As sociedades industriais nas quais vivemos são extremamente 'não-ambientais' e por isso mesmo encontramos sérias dificuldades em pensar em uma sociedade ou cultura 'ambiental'. Isso obviamente se reflete na dificuldade de se definir o que seja uma educação ambiental".

21 Em seu entendimento, Reigota (2001, p. 25) afirma que: "A educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades. [...] A tradicional separação entre as disciplinas humanas, exatas e naturais, perde sentido, já que o que se busca é o conhecimento integrado de todas elas para a solução dos problemas ambientais".

22 Ressalta Reigota (2001, p. 35): "O conteúdo mais indicado deve ser originado do levantamento da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos alunos e que se queira resolver". São conteúdos abordados na educação ambiental, por exemplo: "saneamento básico, extinção de espécies, poluição em geral, efeito estufa, biodiversidade, reciclagem do lixo doméstico e industrial, energia nuclear, produção armamentista etc.". Em posicionamento contrário, Brügger informa que esses não são os únicos conteúdos que devem ser abordados pela educação ambiental, pois se referem, apenas, ao ensino técnico: "Vão aprender desde cedo a confundir meio ambiente com natureza; problemas ambientais com poluição; e desenvolvimento sustentável com preservação de potenciais produtivos dos ecossistemas". Para a autora, deve-se incentivar o pensamento crítico, a conscientização, a dialética e a reordenação das bases filosóficas a fim de que a educação ambiental torne-se efetiva diante da crise ambiental.

23 A Carta de Belgrado (UNESCO, 2013, p. 03), separa em dois grupos os destinatários da educação ambiental: "o setor da educação formal" (composto por "alunos da pré-escola, ensino básico, médio e superior, professores e os profissionais durante sua formação e atualização") e o "setor da educação não-formal" (em que se inserem os demais "jovens e adultos, tanto individual como coletivamente".

24 Segundo Giroux (1986, p. 71), entende-se como currículo oculto "as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da

Também, deve-se priorizar o ensino interdisciplinar[25] em consonância com a proposta de *ambientalização* curricular[26].

Convém salientar que não há limite de idade para a educação ambiental, tendo em vista a mesma possuir "[...] caráter permanente, dinâmico, variando apenas no que diz respeito ao seu conteúdo e à metodologia, procurando adequá-los às faixas etárias a que se destina". (REIGOTA, 2001, p. 35; 98; 95; 24). Nesse sentido, "a educação ambiental formal, vista como aquela que se tem na escola, deve estar inserida em um processo permanente, desde o início da educação infantil, de forma contínua durante todas as fases do ensino formal" (RODRIGUES; FRABRIS, 2011, p. 16). A educação ambiental, portanto, também abarca o ensino superior, sendo que na pesquisa denominada de Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior, constatou-se que ela ainda é amplamente implementada fora dos limites disciplinares, estando, assim, muito restrita ao campo do conhecimento, o que requer investimentos e a promoção de políticas e de atividades que a coloquem em prática além de cada departamento institucional (UFSCar, 2007, p. 21).

Diante disso encontra-se um dos principais problemas quanto a importância da educação ambiental no ambiente escolar: como ela deve ser aplicada. Nesse sentido, Tanner (1978, p. 29) afirma que "parece haver um acordo universal quanto ao caráter multidisciplinar da educação ambiental" já que ela, simultaneamente, "[...] pode ser integrada em todas as matérias do currículo escolar". O fato é que o sistema educacional tende a não abordar a educação ambiental de maneira multidisciplinar: "a melhor forma de pensar em EA é começar esclarecendo a distinção entre multidisciplinar e não-focalizado, e começar a 'fazer ligações' entre problemas sociais que [...] poderiam parecer não relacionados" (TANNER, 1978, p. 32; 41).

Ainda, a educação ambiental pode ser realizada nos mais diferentes locais[27]: "nas escolas, nos parques e reservas ecológicos, nas associações de bairro, sindicatos, universidades, meios de comunicação de massa etc.". Inclusive, deve-se incentivar a

---

sala de aula".

25 Em relação à interdisciplinaridade, explicam Rodrigues e Fabris (2011, p. 25-26): "Trata-se do intercâmbio entre disciplinas, o diálogo entre elas com o objetivo principal de aproximação à realidade. A visão interdisciplinar reconhece, de um lado, os limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro, a diversidade e pluralidade dessa realidade. Deve haver uma metodologia de ação, de forma que o aluno, cidadão receptor, não permaneça somente como mero destinatário da realidade que o cerca, mas sim, que desenvolva um pensamento reflexivo, criativo e igualmente crítico, que o permita participar de forma concreta da conjuntura em que vive, preocupado com a sua realidade individual e, sobretudo, com a comunidade da qual faz parte".

26 Expressão adotada por Kitzmann e Asmus (2012).

27 Sobre o assunto, Guimarães (1995, p. 37) avalia: "A Educação Ambiental se realizará de forma diferenciada em cada meio para que se adapte às respectivas realidades, trabalhando com seus problemas específicos e soluções próprias em respeito à cultura, aos hábitos, aos aspectos psicológicos, às características biofísicas e socioeconômicas de cada localidade. Entretanto, deve-se buscar compreender e atuar simultaneamente sobre a dinâmica global; ou seja, as relações que aquele ecossistema local realiza com os ecossistemas vizinhos e com o planeta Terra como um todo, e também as relações políticas e econômicas daquele local com o exterior, para que não haja uma alienação e um estreitamento de visão que levem a resultados pouco significativos; ou seja, agir consciente da globalidade existente em cada local".

promoção da prática educacional relacionada ao meio ambiente em diferentes contextos[28], pois as diferentes "[...] características e especificidades [de cada lugar] contribuem para a diversidade e criatividade dela" (REIGOTA, 2001, p. 23). Ou seja, o processo de conscientização e de sensibilização do educando resta facilitado quando ele "[...] trabalha a vivência imediata para chegar à plena". Deve-se abordar o *lócus*; mas, ao mesmo tempo, necessita-se visualizar e abranger o espectro global, correlacionando-se à máxima "agir localmente e pensar globalmente". (GUIMARÃES, 1995, p. 36-37; 39).

Convém mencionar que a metodologia da educação ambiental é bastante ampla e variada (ativa, passiva, descritiva e analítica)[29], devendo o educador escolher a que melhor se encaixar diante de sua complexa realidade social. (REIGOTA, 2001, p. 37). Prefere-se o planejamento participativo ao planejamento do ensino[30]. (GUIMARÃES, 1995, p. 42). Contudo, o mesmo deve primar mais pelo conteúdo em detrimento da forma: "conteúdo e forma guardam uma estreita inter-relação dialética. Mas na nossa sociedade, dominada por um pensamento instrumental, novas prática pedagógicas têm enfatizado mais a forma, impedindo com isso a transcendência de um plano meramente técnico" (BRÜGGER, 2004, p. 90).

O mais apropriado ao professor, segundo Tanner (1978, p. 137), é seguir um método de "exposição equilibrado", pois, através deste, o aluno "encontra-o objetivo e aberto para argumentos contrários". Isso porque a educação ambiental coloca o professor, certas vezes, em situações desconfortáveis, em que ele é interrogado sobre assuntos sobre os quais não possui respostas. Então, diante disso, o professor não deve ignorar as perguntas de seus alunos com descaso, e, também, não deve ser radical quanto a certos temas. Dessa forma o mais correto é, realmente, assumir uma postura de "exposição equilibrada", aceitando observações diversas das que possui, expondo várias realidades frente ao tema, e não apenas a que considere como a sua verdade. E, diante de uma pergunta sem resposta, o professor deve pesquisar e tentar encontrar respostas com seus alunos, questionando a si e a eles sobre o problema. (TANNER, 1978, p. 137).

Já, os recursos didáticos utilizados no ensino da educação ambiental são: aulas, debates, acesso aos meios de comunicação em massa, filmes, artigos, revistas, livros,

---

28 Conforme Reigota (2001, p. 23): "Nos parques e reservas ecológicos o enfoque é prioritariamente as espécies animais e vegetais que aí vivem e as suas interdependências. Nas associações de bairros, analisam-se os problemas ambientais cotidianos e as suas possibilidades de solução. Nos sindicatos, as condições de trabalho, manuseio de produtos tóxicos, segurança e riscos são temas básicos dados. As universidades se dedicam à formação de profissionais que possam atuar nas diversas áreas do conhecimento voltadas para o meio ambiente; entre elas as ciências mais técnicas, como a engenharia, e as ciências mais reflexivas, como a antropologia".

29 São métodos da educação ambiental: "[...] passivo (em que só o professor fala), ativo (em que os alunos fazem experiências sobre o tema), descritivo (em que os alunos aprendem definição de conceitos e descrevem o que eles puderam observar, por exemplo, numa excursão) e analítico (em que os alunos completam sua descrição com dados e informações e respondem a uma série de questões sobre o tema)". (REIGOTA, 2001, p. 38).

30 Sobre o planejamento pedagógico, refere Guimarães (1995, p. 42): "[...] deve ser essencialmente participativo: professores, alunos, segmentos comunitários, agentes sociais de uma prática social em que cada um contribua com sua experiência acumulada, sua visão de mundo e suas expectativas, aflorando contradições. Dessa forma, facilita a compreensão e a atuação integral e integrada sobre a realidade vivenciada. As pessoas envolvidas nesse processo terão, como um exercício de cidadania, uma participação ativa na elaboração teórica e prática das ações para a superação dos problemas diagnosticados".

artes plásticas, visitações, estudos de campo, entre outros. (REIGOTA, 2001, p. 23-24; 47).

Evidencia-se que frente aos conteúdos e às críticas apresentadas, o papel do educador[31], assim como do educando, necessita ser alterado significativamente, rompendo com as barreiras do ensino "tradicional". Isso parece simples; contudo, para sua efetivação, faz-se mister mudanças, mormente, nos fundamentos éticos e políticos que ordenam a vida social, tendo em vista o seu viés planetário e intergeracional. Os pontos teóricos acima abordados são aplicáveis a todos os níveis de ensino, especialmente ao superior (e, também, na educação não-formal[32]). Frisou-se que a importância da educação ambiental está estritamente relacionada à existência da vida. Por isso, nem mesmo os cursos superiores devem se centrar, somente, num processo de ensino-aprendizagem indiferente ou "reprodutor" dos valores e informações adquiridas na educação básica. Urge o reforço do pensamento crítico e de teorias para a (efetiva) proteção ambiental, bem como a sua colocação em prática.

Nessa senda, a fim de se afastar o pensamento fragmentado na educação ambiental, perquire-se um conhecimento mais amplo da realidade social, por intermédio de uma pedagogia da autonomia, da teoria da complexidade e da formulação de um princípio da responsabilidade, os quais passam a ser estudados.

4 | PAULO FREIRE, EDGAR MORIN, HANS JONAS E FRIJOT CAPRA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, PENSAMENTO COMPLEXO, ÉTICA DO FUTURO E ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA

A educação ambiental, como já mencionado, tem-se mostrado incipiente diante da sobrecarga exploratória a que o planeta está sendo submetido. Várias são as suas causas. Entretanto, essa análise se restringirá, apenas, ao campo pedagógico e político-filosófico, a partir do estudo de questões pontuais da pedagogia crítica de Paulo Freire, da teoria da complexidade de Edgar Morin e da ética do futuro de Hans Jonas, visando colaborar, de forma local e global, para o aprimoramento da efetividade da educação ambiental. Desde já, salienta-se que, infelizmente, o ensino educativo (o qual, como já mencionado, deve abarcar as questões referentes ao meio ambiente em seu sentido *lato sensu*) não sofreu – diante da alteração substancial dos tipos e dos limites do agir propiciados pelo advento da sociedade moderna e pelo seu progresso tecnológico – grandes mudanças em seu processo tradicional de propagação de conhecimentos.

31 Comenta Guimarães (1995, p. 20): "É preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela".

32 Elucida Antunes (2010, p. 261): "[...] a educação ambiental não-formal é um processo integrado e amplo, cujo objetivo é a capacidade dos indivíduos para a ampla compreensão das diferentes repercussões ambientais das atividades humanas, tornando-os aptos a agir ativamente em defesa da qualidade ambiental". Nos termos da redação do artigo 13, da Lei nº. 9.795/99, entende-se por educação ambiental não-formal: "[...] as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente".

A industrialização e a globalização, entre outros fenômenos, fizeram imergir um contexto histórico de caos social e ambiental. Não há precedentes de situações semelhantes ao vivenciado. Dentro dessa perspectiva, as pessoas encontram-se despreparadas para enfrentarem tais ocasiões, já que os padrões de ensino e de ética não foram formatados com base nessa realidade social. Logo, novos paradigmas necessitam ser desenvolvidos e incentivados como alternativas para solucionar (ou, ao menos, amenizar) os efeitos e ameaças a que as presentes e as futuras gerações encontram-se expostas. Por isso, a importância de se avaliar a pedagogia crítica propugnada por Paulo Freire.

Pela concepção freireana, a educação (enquanto ato político) é uma maneira de intervenção no mundo, a qual necessita de práticas libertadoras para que se possam resgatar, em contraposição à "aceitação dócil e passível dos problemas" ("atos-limites") [33], uma postura crítica na vida em sociedade. Assim, é a partir do diálogo, da colaboração, da participação (em contraposição aos "comunicados, ordens e prescrições"), do respeito, da valorização do outro e do meio que será possível o reestabelecimento do equilíbrio da relação do ser humano com o ambiente, devido o resgate do seu reconhecimento como fundamental ("gerador e perpetuador") para a vida. Assim, "esverdeia-se" a educação, pois o ser humano passa a compreender e a se inserir dialeticamente na seara ambiental[34] (FREIRE, 2003, p. 13-16). Destaca o autor, que o educador necessita estar aberto ao aprendizado e ao debate para que seu conhecimento supere os conteúdos que lhe foram ensinados/aprendidos[35]. Contudo, não basta a ele, apenas, o discurso: deve-se aliá-lo à prática e vice-versa[36] (FREIRE, 1997, p. 34-35).

Por sua vez, Morin evidencia que a quebra de um paradigma tradicional, a fim de que as pessoas reconheçam como necessárias a construção de um novo saber pautado na adoção de postura crítica, depende do entendimento da complexidade do pensamento e dos fenômenos (sejam eles naturais ou produzidos pela atividade humana). Dentro da agonia planetária, classificada pelo autor em problemas de primeira evidência (aqueles em que não pairam dúvidas, como o desregramento demográfico e econômico mundial, a crise ecológica e a crise de desenvolvimento), bem como em de segunda evidência (em que há dissenso, como a tragédia do desenvolvimento, a corrida cega da tecnociência, entre outros), pode-se verificar que a mesma se caracteriza por produzir efeitos, em sua grande

33 Segundo o pensamento de Freire (2005, p. 37), muito próximo ao que dispõe Bordeau (1989), destaca-se: "[...] o que se observa é que a educação sistemática tem uma tarefa fundamental, que é a de reproduzir a ideologia de quem tem o poder no poder, evidentemente é isso".

34 Refere Guimarães (1995, p. 14): "A Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio".

35 Para Freire (1997, p. 54): "Não posso ser professor a favor simplesmente do ser humano ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a prática educativa. Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos".

36 Indica Guimarães (1995, p. 14): "Não bastam apenas atitudes 'corretas' – como por exemplo separar o lixo seletivamente para ser reciclado – se não forem alterados também os valores consumistas, responsáveis por um volume crescente de lixo nas sociedades modernas".

maioria, transnacionais, o que passa a exigir um dever cívico planetário da *Terra-Pátria*. (MORIN, 2005, 65-71)

Para tanto, necessita-se de uma educação ordenada para o futuro, que se paute em saberes fundamentais[37]. Deve-se reconhecer que há erro e ilusão no conhecimento da matéria ambiental[38], bem como que se faz mister uma rearticulação da ideia de disciplina, diante de um pensamento que considere o contexto global, multidimensional e complexo, pois, "cada um de nós, sem saber, traz em si o planeta inteiro". Para o autor, a partir da formatação pertinente do conteúdo, este será abordado de forma que seja afastada a sua fragmentação, pois além de ser cultural, o ser humano caracteriza-se como "natural, físico, psíquico, místico e imaginário"[39]. Assim, o ser humano deve ser situado no universo, uma vez que se encontra, simultaneamente, dentro e fora da natureza. Esses elementos conjugados, frente ao reconhecimento da identidade terrena, subsidiam e reforçam a ideia de sustentabilidade que, por sua vez, media a questão intergeracional (MORIN, 2000, p. 19-30; 45; 62-65; MORIN, 2005, p. 36).

Importa frisar que para a configuração dessa educação com perspectiva centrada no meio ambiente, requer-se um novo pressuposto ético sobre o qual ela possa se alicerçar. Nesse sentido, refere Jonas que a ética tradicional, pautada na estabilidade da natureza humana e na imediaticidade, frente à insegurança e à incerteza das projeções futuras do agir humano, encontra-se ultrapassada. Vive-se um "vácuo ético". Nesse sentido, a partir do reconhecimento da vulnerabilidade do meio ambiente e da alteração da concepção do saber na moral, perfectibiliza-se um dever para com o futuro: assegurar sua existência e modo de vida. Esse é externalizado através de um princípio de responsabilidade, que necessita romper com a "dinâmica 'utópica' do progresso técnico". (JONAS, 2006, p. 29-32; 40-41; 63; 72-77).

Perante o apresentado, demonstra-se que a educação ambiental pode superar diversos de seus desafios, visando a sua efetividade. Obviamente, o percurso não é de fácil concretização. Porém, ele precisa ser discutido e propulsionado, pois a sociedade do caos, em especial no que se refere ao meio ambiente, é uma realidade posta. A aplicabilidade da pedagogia crítica (de Paulo Freire), do pensamento complexo (de Edgar Morin) e de uma nova ética (de Hans Jonas) apresentam-se, dentro de suas configurações supramencionadas, como importantes vieses que podem (e devem) ser utilizados na busca de uma educação propriamente ambiental.

Por sua vez, a alfabetização ecológica, para além da educação ambiental, parte

37 Elenca Morin (2000, p. 19) como os sete saberes que precisam ser ensinados: "1. Considerar erros e ilusões constantes nas concepções; 2. Construir o conhecimento pertinente; 3. Reaprender a nossa própria condição humana; 4. Reconhecer nossa identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas constantes no conhecimento científico; 6. Ensinar a compreensão por meio do diálogo e do entendimento; 7. Discutir e exercitar a ética".

38 Explica Morin (2000, p. 20): "Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão [...]. A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. [...] O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são ao mesmo tempo traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos".

39 A condição humana, para Morin (2000, p. 27), é dual, sendo expressada pela ideia de *sapiensdemens*.

de uma mudança de paradigma, a qual envolve uma nova visão da realidade. É o difusor dessa teoria Fritjof Capra. Em suas obras, defende o autor a teoria dos sistemas vivos como um eixo conceitual capaz de articular, através da alfabetização ecológica, a construção da vida e de comunidades sustentáveis. Em seu entendimento, pautado na ecologia profunda (perspectiva ética centrada na Terra, muito diferente do antropocentrismo (ecologia rasa), numa ruptura ao pensamento cartesiano e mecanicista), pode-se alcançar um equilíbrio capaz de satisfazer as aspirações das necessidades da sociedade presente sem que a qualidade de vida das gerações futuras seja comprometida, desde que se compreenda "a interdependência fundamental de todos os fenômenos". Ou seja, deve-se "[...] conceber o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas" (CAPRA, 2005, p. 25).

É inegável para o autor que a sabedoria da natureza, onde, durante os mais de três bilhões de anos de evolução, os ecossistemas do planeta estruturaram-se de formas diversas a fim de maximizar a sustentabilidade, representa a essência da eco-alfabetização. Nesse sentido, pelo enfoque de Capra (2005, p. 26), é com base na compreensão dos ecossistemas que se deve desenvolver o conjunto de princípios de organização em rede (reconhecidos em sua teoria, como "os princípios básicos da ecologia"). Nessa lógica, esses vetores é que orientarão a percepção ecológica das comunidades humanas sustentáveis.

A integração pela alfabetização ecológica, então, alicerça os princípios de sustentabilidade, de interdependência, de flexibilidade e de diversidade presentes na ecologia. Na concepção de Capra (2006, p. 25), "[...] à medida que o nosso século se aproxima do seu término e que nos aproximamos de um novo milênio, a sobrevivência da humanidade dependerá de nossa alfabetização ecológica, da nossa capacidade para entender esses princípios da ecologia e viver em conformidade com eles". Nesse contexto, são vetores de reflexão para os ecossistemas apresentados por ele: as redes, os ciclos, a energia, as alianças (parcerias), diversidade e equilíbrio dinâmico.

Diante do exposto, destaca-se que "a alfabetização ecológica – que é a compreensão dos princípios de organização que os ecossistemas desenvolveram para sustentar a vida – é o primeiro passo no caminho para a sustentabilidade". (CAPRA, 2005, p. 229). Logo, ela permite a expansão das discussões sobre a educação ambiental com base em outros fundamentos, os quais, como vistos, são bastante plausíveis, inclusive no ensino superior (apesar de distantes de nossos modelos pedagógico e jurídico).

5 | CONCLUSÃO

O ambiente (em sentido *lato sensu*) é fundamental para a dinâmica da vida. Caracteriza-se por ser um elemento híbrido, responsável por vincular e estabelecer os limites entre o ser humano e o meio. Contudo, diante do crescimento econômico e do individualismo, os quais sobrecarregam a exploração do meio ambiente, houve uma

desumanização e desequilíbrio dessa associação. Diante da sua tutela como objeto e a exacerbação de seu “consumo” (seja como matéria-prima ou como produto final) – em decorrência da percepção errônea de sua ilimitabilidade – surge, entre outras, a crise ecológica conjugada com o fenômeno da sociedade de risco. Nesse contexto, passam-se a aventar soluções para o seu refreamento, ante a suas consequências nefastas, destacando-se a educação ambiental.

Sob os aspectos investigados neste artigo, evidencia-se que a educação ambiental (com destaque para o ensino superior), sob os prismas nos quais se alicerça, não se apresenta capaz de reorientar, sem um suporte ético autêntico, a relação desnaturalizada do ser humano com o meio ambiente. Apesar das evoluções obtidas em sua configuração clássica – como, por exemplo, na disseminação de informações por recursos didáticos de fácil acesso (*internet*), cooperativos e de rápida atualização, entre outros – que influenciam numa abordagem reflexiva da matéria, ainda há muito para se reformular e aperfeiçoar. A crise ambiental, cujos efeitos tem-se agravado e alterado dia a dia, expõe a necessidade de uma especialização, cada vez maior, de todos os agentes envolvidos em seu processo de gestão, o que engloba o ensino e a aprendizagem.

Por isso, deve-se avaliar a pedagogia crítica, o pensamento complexo e a ética do futuro propostos, respectivamente, por Paulo Freire, Edgar Morin e Hans Jonas, já que eles propiciam um olhar diferenciado, introspectivo, emancipatório e transformador da educação, em especial, no que atine ao seu viés ambiental. Em suma, a educação ambiental deve disseminar um diálogo participativo e identitário (de abrangência local e global), visando à ressignificação de seus fundamentos, a fim de que os mesmos correspondam à contemporaneidade do modelo tecnológico das relações sociais, bem como à proteção e à preservação do planeta. Somente dessa forma será propiciada, às presentes e às futuras gerações, vida digna e sustentável.

A educação ambiental fomentada no ensino básico e regular precisa ter seus ensinamentos e aprendizagens estendidas até a educação de nível superior para que se dê continuidade à formação do aluno adulto, devendo, inclusive, ser aprimorada sob a perspectiva da alfabetização ecológica, como um dos meios para que se crie consciência ambiental e enfrente-se a *policrise* (MORIN, 2005) sistêmica ambiental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: Rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Argos, 2004.

CAPRA, Frijot. **A teia da vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

CAPRA, Frijot. **As conexões ocultas**: Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

DERANI, Cristiane. **Direito ambiental econômico**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1997.

FABRIS, Myrtha Wandersleben Ferracini; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Consciência e educação ambiental: uma análise no curso de Direito da UFSC. In.: ROGRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (Orgs). **Educação ambiental**. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2011.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. O legado de Paulo Freire à educação ambiental. In.: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs). **Educação ambiental e cidadania**: Cenários brasileiro. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GONÇALVES, Dalva R.P. Educação ambiental e ensino básico. **Anais do IV Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente**. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 1990.

GRÜN, Mauro. Ética e educação ambiental: A conexão necessária. São Paulo: Editora Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

HARDIN, Garret. **The tragedy of commons**. 1968. Disponível em: http://cecs.wright.edu/~swang/cs409/Hardin.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006.

KITZMANN, D.; ASMUS, M. L. Ambientalização sistêmica: do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 269-290, jan./abr. 2012.

LEAL, Rogério Gesta. **Direito urbanístico**: condições e possibilidades da constituição do espaço urbano. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

LEITE, José Rubens Morato; AYALA, Patryck de Araújo. **Dano ambiental***:* do individual ao coletivo extrapatrimonial. 3 ed. rev., atual. eampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OST, François. **A natureza à margem da lei:** a ecologia à prova do Direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; FABRIS, Myrtha Wandersleben Ferracini. Educação ambiental no Brasil: Obrigatoriedade, princípios e outras questões pertinentes. In.: ROGRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (Orgs). **Educação ambiental**. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crise do paradigma**. In SOUZA JR., José Geraldo (org.). Introdução Crítica ao Direito. Brasília: UNB, 1993.

TANNER, R. Thomas. **Educação Ambiental**. São Paulo: USP, 1978.

UFSCar. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2007.

UNESCO. **Carta de Belgrado**. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DO ALUNO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE PENSAM E DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS EM UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de aceite: 21/06/2021

Angela Maria Venturini
Profª do ISERJ/FAETEC/SECTI
Doutoranda da FE/UFRJ
http://lattes.cnpq.br/4972687909038424

Mônica Pereira dos Santos
Profª Drª Associada da FE/UFRJ
http://lattes.cnpq.br/8795823734042859

Jhonatan Felipe Sales de Lima
Graduando em Geografia - UFRJ
http://lattes.cnpq.br/1087806768861169

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar e analisar os depoimentos dos professores de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro, participantes do Curso de Formação de Professores para a Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo, realizado durante o ano letivo de 2015. Este curso foi todo gravado e filmado, tendo seus vídeos e áudios transcritos e minutados, gerando uma quantidade de dados que foram analisados qualitativamente, mediante um software chamado ATLAS.TI. Foi feito um levantamento de dados sobre a Avaliação, um dos temas elencados por aqueles docentes, tendo como resposta do software a avaliação sob cinco perspectivas. Este trabalho revela algumas complexidades existentes nos espaços escolares destes professores participantes.

PALAVRAS - CHAVE: Avaliação do Aluno Público-Alvo da Educação Especial. Formação de Professores. Inclusão. Perspectiva Omnilética.

SPECIAL EDUCATION TARGET STUDENT EVALUATION: WHAT THE TEACHERS THINK AND SAY IN A CONTINUING FORMATION

ABSTRACT: This article aims to present and analyze of teachers' narratives from five municipalities in the state of Rio de Janeiro, who participated in the Teachers Formation Course for the Inclusion of Special Education Target Public: reflecting, planning and acting, carried out throughout 2015 year academic period. This course was all recorded and filmed, with its videos and audios transcribed and written, generating a quantity of data qualitative analysed, through a software called ATLAS.TI. A survey of data on Evaluation was carried out, one of the themes listed by these teachers, with the software's response being an evaluation from five perspectives. This work reveals some complexities existing in the school spaces of these participating teachers.

KEYWORDS: Evaluation of Target Public of Special Education Students. Teachers' Formation. Inclusion. Omniletical Perspective.

INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2015, foi oferecido, pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

um curso de formação continuada para professores de escolas públicas, tanto de classes comuns quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oriundos de 05 dos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro: Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro.

O curso, de caráter extensionista, foi um desdobramento do projeto de pesquisa colaborativa *Observatório Estadual de Educação Especial no Rio de Janeiro* (OEERJ), associado ao projeto nacional *Observatório Nacional da Educação Especial* (ONEESP), caminhando juntos desde 2011. No OEERJ, durante todo este tempo, os campos de pesquisa foram os próprios cursos de formação. Vale ressaltar que o curso de 2015 foi construído com base na pesquisa dos anos anteriores, a qual enfatizava o hiato comunicacional entre os professores, tanto das classes comuns quanto do AEE. Assim, o projeto colocou como cláusula, que as vagas para os professores do AEE só seriam abertas depois que os professores de classes comuns fossem indicados.

Matricularam-se 109 professores indicados pelas Secretarias Municipais de Educação dos 05 municípios supracitados. Ao final do curso tínhamos 54 professores, sendo 19 pertencentes às classes comuns e 35 pertencentes ao AEE, atuando em diferentes níveis da Educação Básica: Educação Infantil; anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O desafio de lidar com a diminuição de participantes se deu, porque embora houvesse garantia daquelas secretarias da presença dos professores no curso, muitos dos diretores não cumpriram este trato por alegarem a não liberação dos professores da sala de aula, pela inexistência destes profissionais em seus municípios. Muitas das vezes os professores cursistas solicitaram a intervenção da coordenação do OEERJ junto às secretarias, a fim de que pudessem frequentar este curso almejado.

Neste artigo, pretende-se mostrar os pensamentos e as vozes dos colegas cursistas e a complexidade de suas vivências sobre a avaliação dos alunos alvo da Educação Especial, objetivando analisar estes depoimentos sob a perspectiva *omnilética* (SANTOS, 2013). Apresentaremos, ainda, a perspectiva curricular do curso oferecido; os dados, em forma de depoimentos selecionados para este artigo; discussão e considerações finais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO, PERSPECTIVA OMNILÉTICA E INDEX DE INCLUSÃO

O conceito de inclusão adotado pelo LaPEADE é entendido em sua dimensão complexa, que abrange as dimensões das culturas, políticas e práticas, complementares entre si, e que, por essa razão, não está restrito apenas ao universo das deficiências. Da mesma forma, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação, mas refere-se a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade (SANTOS, 2003, p.81). A perspectiva da inclusão está presente no fazer da escola, quando o trabalho realizado é compreendido como educação, e não como mero treinamento

instrucional; quando os professores são considerados docentes e não instrutores.

A perspectiva do curso compreendeu a inclusão como um processo infindável, emancipatório e suscetível a diversas interpretações, conforme a história e as culturas de cada contexto. Neste sentido, foi fundamentado em autores como Santos (2013 e 2009), Booth e Ainscow (2011), Konder (1981), Morin (2015, 2002), dentre outros. Para a análise e interpretação dos dados deste curso foi considerada a interação dialética e complexa entre as dimensões de culturas, políticas e práticas presentes nas relações sociais. Pensamos ser fundante a concordância dessas cinco dimensões como princípio para a construção de uma escola orientada para valores de inclusão.

Assim, em uma escola de orientação para a inclusão, o esforço de possibilitar a toda sua comunidade: do aluno ao gestor, incluindo as famílias, o máximo de participação possível na construção do Projeto Político Pedagógico, com ênfase na Avaliação, devemos refletir sobre uma escola que atenda a este ou aquele grupo específico, como é o caso do público-alvo da EE, como postula Santos:

> Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de TODO e QUALQUER educando, as atitudes de uma escola cuja orientação seja inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de toda a comunidade educacional e de todo o sistema educacional. Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educacional que se deve dar a todas as diferenças individuais em qualquer instituição de ensino e em qualquer nível educacional (SANTOS, 2009, p. 14).

Quando a autora enfatiza *todo* e *qualquer*, nos traz a noção de completude e integralidade presentes na perspectiva *omnilética*, contemplando as dimensões das culturas, das políticas e das práticas. Por conseguinte, ainda que sejam analisadas as políticas públicas voltadas para os alunos alvo da EE, faz-se necessário considerar, de acordo com a perspectiva *omnilética*, todos os outros grupos que participam, de forma ativa, na construção destas relações e os aspectos que as envolvem, como as das culturas e das práticas, por exemplo. Sob este prisma, Santos argumenta que:

> [...] compreender e promover inclusão requer a adoção de uma perspectiva omnilética que torna possível vê-la em íntima relação com os processos de exclusão, a partir do estabelecimento do interjogo entre cinco dimensões: além das três dimensões (...) (culturas, políticas e práticas), a dimensão dialética e a da complexidade (SANTOS, 2013, p.18).

Santos pensa nas cinco dimensões com igual importância, em um processo contínuo em que inexistem começo e fim, em que todas são começo, meio e fim. O que nos leva a considerar que

> A perspectiva *omnilética* não se resume a uma teoria: ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo *omnilética* foi criado pela coordenadora da presente proposta e é composta de três elementos morfológicos: o prefixo latino ***omni***

> (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego ***iço*** (concernente a). Resumidamente, *ominilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como parte de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (SANTOS, 2013, p. 23).

Refletir sobre inclusão em educação, em uma perspectiva *omnilética,* acarreta a conscientização da criação de culturas de inclusão para um determinado contexto de ensino-aprendizagem: crenças, valores e percepções; assim como o desenvolvimento de políticas de orientação para a inclusão para determinada situação, tais como: normas, regras, projeto político pedagógico, dentre outros; e por fim, da orquestração de práticas Pedagógicas de inclusão para este mesmo ambiente (SANTOS, 2013, p. 14), entrelaçadas dialética (KONDER, 1981) e complexamente (MORIN, 2015, 2002).

O conceito de *omnilética* abrange a dialética materialista por aquilo que a aproxima de um espírito revolucionário: pela íntima associação que esta possui com o trabalho em seu sentido transformador e, ao mesmo tempo, alienante da condição humana devido à divisão social que acompanha o trabalho definido pelos moldes capitalista. Estes aspectos contraditórios chamam a humanidade à responsabilidade como revolucionária, e conclama os sujeitos a promover a desalienação (KONDER, 1981, p. 31). Além disso, na perspectiva dialética materialista "o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada" (KONDER, 1981, p. 36). A *omnilética* se apropria, assim, da ideia de totalidade da dialética materialista, uma visão de conjunto, que, nas palavras de Konder:

> [...] é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses, isto, porém não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é esta estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (Idem, p. 37).

Vale reforçar que é justamente o caráter inacabado da totalidade que mais se afina à *omnilética* porque esta implica compreender o mundo em seu movimento contínuo e mutante, incristalizável, o que nos lembra, constantemente, que "a modificação do todo é mais complicada que a modificação de cada um dos elementos que o integram. [...] cada totalidade tem sua maneira diferente de mudar; as condições da mudança estariam dependendo do caráter da totalidade e do processo específico do qual ela é um momento (Idem, idem, p. 40)". A perspectiva *omnilética*, ainda, compreende da dialética, seu importante papel de investigar e identificar as contradições, estas entendidas como opostos complementares, e não como contrários dicotômicos, e mediações que compõem cada totalidade. Neste sentido ela também propõe uma leitura do mundo para além do que está

aparente tal como explicita Konder sobre dialética:

> Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde – quer dizer: para nós podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também e, sobretudo, a dimensão mediata delas (Op. Cit., p. 47).

Igualmente, o conceito de uma perspectiva *omnilética* remete à ideia de complexidade, conforme defendida por Morin (2015, 2002), ou seja, no sentido de ser possível resgatar uma visão totalizante do conhecimento, em contraposição à tradição disciplinar e fragmentada imputada pelas ciências ao conhecimento. Remete, ainda, à ideia de resgate da multidimensionalidade humana, da afirmação da incerteza da nossa existência em nossa própria historicidade, sem que isso implique em inação, mas em inspiração para a mobilização e a ação, na medida em que tais resgates se reflitam na compreensão de todo e cada problema humano como sendo de todos, como se constituindo em fenômeno planetário e global.

Pensamos que a primeira barreira a ser quebrada para uma convivência para a inclusão, na qual se compreenda e respeite as diferenças entre os sujeitos, sejam elas culturais, educacionais, etárias, políticas, étnicas, dentre outras, é a noção de que cada ser humano tenha igual valor, independentemente de sua diversidade (SANTOS, 2009, p.10).

Sem a intenção de normatizar padrões a serem seguidos, ou propor um manual que conceba receitas prontas para responder a estas ou aquelas questões pertinentes à dialética inclusão/exclusão, Booth e Ainscow (2011, 2002 e 2000) elaboraram o *Índex para a Inclusão* após um trabalho de pesquisa em escolas inglesas, documento consonante com a proposta de análise e interpretação deste curso. É um documento norteador no entendimento de incentivar o desenvolvimento da inclusão nas escolas. Estes autores conceituam o *Índex* como “um conjunto de materiais para apoiar a auto-revisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, sala dos professores e sala de aula, nas comunidades e no entorno da escola”.

A proposta de trabalho do *Índex* é que ele se articule com a proposta político pedagógica, promovendo uma reflexão sobre avaliação, dentre outros, e consequentemente revisão da escola com seu meio e que esta ação envolva toda a comunidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento de inclusão da escola. No que tange à avaliação, é um dos componentes curriculares de maior importância, em razão do seu significado, tanto para o processo de inserção na EE, quanto para as questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, segundo Kelman *et allii* (2015).

Para que a avaliação seja construída de forma emancipatória e coletiva, torna-se necessário romper com conceitos e práticas excludentes, o que permitirá ao professor “aprender a aprender”, para além do aprender ensinar tradicional, criando novas/outras

significações na/para as práticas da escola, o que poderá contribuir para o processo de (res) significação da escola, na perspectiva *omnilética.*

O CURRÍCULO DO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLETINDO, PLANEJANDO E AGINDO

No período de março a dezembro de 2015, a formação em questão se deu em 14 encontros presenciais, distribuídos em 70 horas, além de 30 horas de atividades on-line, totalizando 100 de carga horária. O objetivo foi investigar, mapear/caracterizar as demandas da formação de professores do ensino regular, do entrosamento e comunicação entre os mesmos e os professores do AEE, tendo como propósito descomplexificar a aproximação e o trabalho colaborativo entre ambos e por em prática soluções aos desafios levantados. A metodologia adotada foi o conceito de pesquisa colaborativa, segundo dois autores internacionais: Lieberman (1986), para o qual significa fazer pesquisa "com" os professores e não "sobre" eles; e Smyser (1993), que a define como uma técnica através da qual as pessoas reunidas atuam como parceiras com a finalidade de adquirir conhecimento sobre uma determinada situação ou objeto. Esta técnica é entendida para além de gerar informações sobre a própria formação e o processo avaliativo, como aquela que faz com que cada participante aprenda com os demais.

A base curricular foi montada coletivamente, no primeiro encontro, onde se levantou, junto aos seus participantes, as demandas existentes, tanto nas salas comuns quanto nas SRMs, onde são realizados o AEE, bem como as relações e articulações dos professores que atuam nestes ambientes. O levantamento, entre os participantes do curso, apontou/enfatizou as seguintes temáticas de interesse: Formação, Políticas Públicas, Currículo, Avaliação, Tecnologia e Acessibilidade, que em conjunto com o tema da Codocência e Mediação, compuseram o currículo de formação, entretanto este artigo focará apenas a Avaliação, segundo o pensamento e as vozes dos participantes.

O curso foi filmado e gravado a cada encontro, sendo estes dados transcritos e minutados, gerando uma quantidade de dados verbais para serem analisados qualitativamente, através do *software* ATLAS.TI, que se constituiu em um banco de dados, de onde se extraiu os aspectos discutidos sobre a avaliação.

O PENSAMENTO E AS VOZES DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DO ALUNO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os depoimentos dos professores nos permitiram, por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), compreender suas reflexões sobre avaliação em torno de 5 grandes temas: concepção (35%); diagnóstica (24%); estrutura (24%); clínica (15%) e auto-avaliação (2%).

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

O ato de avaliar é amplo e não se restringe a um único objetivo, vai além da medida, posicionando-se favorável ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão, em um processo contínuo e avaliativo.

> [...] às vezes a gente não se coloca no lugar do aluno, aquilo ali faz sentido de que forma, e quando a gente ouve falar em avaliação, a avaliação é sempre sobre os aspectos do que ele não sabe, ninguém quer valorizar o saber dos alunos [...] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016, linhas 6306-6312).

> [...] Quando chegam aquelas avaliações, que são obrigadas a ser feitas, e na minha escola avaliação é adaptada, porque ele é incluído e a aula tem que ter adaptação tanto pelo mediador, quanto pelo professor da disciplina. E na hora da avaliação ele vai fazer qualquer prova? Não! [...] (UNIVERSIDADEFEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016, linhas 8880-8883)

Para Kraemer (2005), avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou possibilidades/potencialidades que os alunos apropriaram. Assim, a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos em um determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Já para Oliveira e Leite (2000), a avaliação pedagógica deve indicar o percurso para a ação educacional, onde todos os envolvidos devem participar: alunos, professores, profissionais envolvidos, família, a escola em si, ressaltando, também, as condições que são ofertadas para a aprendizagem.

Estas duas perspectivas alinham-se ao pensamento *omnilético* na medida em que apontam para a possibilidade de um processo avaliativo contemplar o que já foi feito, como também o que ainda pode/precisa ser feito. E esta ‘feitura’ implica na participação coletiva: professores e alunos.

Neste sentido é que o SUJEITO 1 alerta para a necessidade (culturas) de se pôr no lugar do outro (culturas/práticas) e deixa entrever, para além da consideração daquilo que já foi construído pelos estudantes como conhecimento, a possibilidade de se considerar o que o aluno não sabe apenas no sentido de abrir portas para ampliar conhecimentos. Esta consideração, de certo modo positiva, por assim dizer, do que ainda não está presente, mas pode estar, aponta a complexidade da questão: é preciso valorizar o que o aluno sabe, é inevitável descobrir o que ele não sabe, e nos parece absolutamente imprescindível tomar o que ainda não se sabe como porta de entrada para o mundo a se conhecer.

Já o SUJEITO 2 aponta, predominantemente, para aspectos políticos e práticos em relação contraditória (dialética) ao pontuar a incoerência presente em um sistema educacional que obriga a avaliações padronizadas, ao mesmo tempo em que garante as adaptações em certos casos. Aponta, ainda, para a contradição relativa a não se prever

o tempo necessário para que tais adaptações sejam eficazmente feitas. A porta aberta (complexidade) implícita nesta fala se refere à possibilidade de se rever o planejamento e execução das avaliações de modo a ajustá-los ao que garante a Lei.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

O conceito de avaliação diagnóstica não recebe uma definição uniforme de todos os estudiosos. No entanto pode-se, de maneira geral, entendê-la como uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, possibilidades/potencialidades dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. A avaliação diagnóstica coloca em evidência os saberes e os não saberes de cada aluno.

> [...] E a gente fez uma parceria com a UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde a gente tem o neuropediatra, a nutricionista, a assistente social, que estavam ali junto com a gente fazendo um trabalho de avaliação, de estrutura mesmo, pensando a estrutura do núcleo. E pensando nessa estrutura do núcleo, a gente atendia não só as crianças, mas a gente atendia também os pais, então nesse primeiro momento a gente recebe a criança e faz uma avaliação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016, linhas 7497-7502)

> [...] A gente recebe da escola, a gente tem uma ficha de encaminhamento, é um instrumento onde a escola vai colocar os dados da criança, e o que a escola já fez pela criança. Como é que a criança está com o seu raciocínio lógico? Que nível de letramento a criança se encontra? Quais foram as intervenções que a escola fez com a criança? Quais foram as intervenções que a escola fez com esses pais? E aí a gente recebe e faz. Chama as crianças e esses pais para fazer avaliação. Os pais assinam um termo de responsabilidade para poder a criança ficar ali com a gente durante o período, porque não é um serviço ambulatorial [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016, linhas 7505-7511)

Avaliar deve ser entendido, de acordo com Luckesi (2002), como o ato de diagnosticar uma experiência com vistas a uma reorientação, de forma que se possa obter o melhor resultado possível. Ressalta ainda que o processo avaliativo não deveria ser classificatório, nem seletivo e, sim, diagnóstico e para a inclusão. Em que pese estarmos de acordo com as ideias de Luckesi, omnileticamente, problematizamos a seguinte questão: considerando que, 'para o bem ou para o mal', o ato avaliativo nos classifica em dada escala do que esteja sendo avaliado, é possível uma avaliação para a inclusão? Parece-nos impossível, neste momento de nossa história (culturas), considerar um sistema educacional que pudesse abrir mão de práticas avaliativas. Ainda assim, trazemos o aspecto complexo desta discussão apoiando-nos no que diz Rogers (1969, p. 133) sobre a avaliação escolar:

> Nenhum sistema de avaliação contínua depura alguns dos menos competentes ou dos menos inteligentes. Tende, ao contrário, a eliminar, definitivamente, os mais singulares e criativos dos nossos alunos [...].

Se isto vale para a avaliação contínua, cremos que, para a avaliação diagnóstica, aplica-se ainda mais, quando se trata de educação.

ESTRUTURA PARA AVALIAÇÃO

O Brasil de hoje ainda tem um grande desafio: uma educação que concilie, de um lado, a qualidade e excelência e, do outro, que pratique valores que contribuam para tornar o país cada vez menos desigual.

> [...] Então o primeiro bimestre foi bomba, porque a gente recebeu um monte de professores de outras unidades e eles não sabiam fazer avaliação adaptada. Como é que eu vou fazer avaliação de história, geografia, etc. Como é que eu vou passar isso para um professor, que só está duas vezes na escola? Ele entra batido e sai para ir para outra escola [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016, linhas 8886-8889)

> [...] Nós sabemos que julho está chegando, teve a primeira avaliação do SAERJ, e que a gente tem parceria com o estado e que ele precisava fazer essa avaliação do nono ano. Eu tenho uma deficiência intelectual incluído, na mesma sala eu tenho dois surdos e uma síndrome de down, na mesma escola, no nono ano e tenho avaliação externa. E a avaliação externa não é adaptada. Como é que eu faço isso com ele? Aí eu mando para a Secretaria Estadual avisando. No cadastro, na ficha do aluno, tem que ele é com necessidades especiais, tem duas matrículas, que ele participa no contraturno do AEE, e não tem a avaliação. E alguns professores começaram a questionar comigo, porque Daniele a gente faz as adaptações das nossas aulas, porque que a gente está se desdobrando ligando para você de madrugada, mandando WhatsApp e a avaliação quando vem externa, não vem adaptada? [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016, linhas 8891-8901)

Os professores participantes do curso verbalizaram que, apesar da legislação federal, cada município interpreta o processo avaliativo de maneira diferente, apontando para a necessidade do professor, tanto em sua formação inicial quanto continuada, de discutir melhor o processo avaliativo com todos os profissionais da escola, a família, envolvendo os alunos.

Este curso apresentou desafios no que Booth & Ainscow (2011) consideram como inclusão: minimizar/reduzir e até eliminar barreiras para a aprendizagem e a participação de crianças, jovens e adultos. Mais do que conhecer as demandas do alunado, inclusão significa, também, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade. Referenda-se que o coletivo da escola deve descobrir em seus alunos, suas potencialidades, respeitando suas necessidades, ao invés de chamá-las de limitações, pois faz-se necessária a mudança desta cultura de só ver o que falta no outro (KELMAN *et allii*, 2015).

Omnileticamente, uma vez mais, vemos culturas (concepções de avaliação

aqui expressas), políticas (as diretrizes em vigência) e práticas (os questionamentos, as acessibilidades que se consegue fazer) em relação dialética, na medida em que se contradizem e complexa, no sentido tanto da incerteza para a qual a complexidade aponta (o que fazer perante tantas contradições?) quanto das portas que se abrem como potencialidade (a iminência de se entrar em um estado de questionamento das culturas, políticas e práticas vigentes).

AVALIAÇÃO CLÍNICA

A fala a seguir aponta a complexidade de culturas, políticas e práticas, quando mostram suas inquietações e esperança de solução de questões educacionais por meio de uma abordagem clínica:

> [...] Então nós começamos com 39 alunos da educação especial, numa proposta de laboratório com esses 39 alunos. E aí, qual foi o objetivo que a gente passou para esse trabalho? Avaliação de profissionais de saúde, apesar do psicólogo e da fono também serem considerados profissionais da educação, mas naquele momento eram profissionais de saúde e faziam uma avaliação clínica deles, para que a gente pudesse entender um pouco mais desse aluno para pensar intervenções que pudessem dar esse suporte pedagógico para as escolas [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016, linhas 7474-7480)

Para Verona, 2012, entende-se por medicalização o processo em que as questões da vida social, sempre complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico, são reduzidas à lógica médica, vinculando aquilo que não está adequado às normas sociais. Assim, questões como os comportamentos não aceitos socialmente, as performances escolares que não atingem as metas das instituições, as conquistas desenvolvimentais que não ocorrem no período estipulado, são retiradas de seus contextos, isoladas dos determinantes sociais, políticos, históricos e relacionais, passando a ser compreendidas apenas como uma doença, que deve ser tratada, sem estudar suas causas, e porque acontecem. Na perspectiva *omnilética*, que se coaduna com a de Verona (idem), talvez pudéssemos nos indagar do porquê de nossa educação ainda enfatizar e valorizar (culturas) tanto, apenas, ou principalmente, um olhar – o clínico, no caso. Até porque na maioria das vezes, os professores tendem mais a ficar sem saber o que fazer do que saberem, quando se defrontam com um diagnóstico clínico. Ademais, mesmo que alguns de nós, da Educação, queiramos (culturas); e que nossas políticas públicas endossem o predomínio do olhar clínico sobre o processo educacional, cabe questionar esta hegemonia.

Por outro lado, como é de se esperar de uma análise *omnilética*, cabe considerar que todos os saberes e olhares (culturas) podem caber nos processos educacionais. A questão é como se traduzirão nas decisões e arranjos organizativos (políticas) quanto nas práticas. Quando entram em colisão (dialética), estes olhares precisam ser priorizados, e neste caso, o recomendável seria que o olhar do educador fosse o 'batedor do martelo'.

Infelizmente, não é o que acontece, na maioria das vezes.

Uma abertura à compreensão dos processos avaliativos em sua dimensão complexa talvez resolvesse o dilema, na medida em que permitiria o engajamento no diálogo (práticas) interdisciplinar, que poderia, por sua vez, facilitar a revisão de concepções prévias (culturas) e inspirar a organização de nossos arranjos de apoio educacional (políticas) aos nossos jovens e nossas crianças.

AUTO-AVALIAÇÃO

Faz-se necessário colocar em foco a questão da auto-avaliação no processo pedagógico como forma de incentivar tanto o aluno quanto o professor a pensar em suas situações frente aos novos desafios educacionais que estão em voga na educação atual.

> [...] Se a gente tem um cantinho na sala e se a atividade não está sendo legal, funciona também como fuga, ele não está fazendo o que está sendo proposto para ele e ele simplesmente vai te enrolar, e vai lá pegar, não estou achando legal, não vou conseguir fazer e não atingi, aí aonde vem a nossa reflexão, a nossa práxis, se realmente eu estou alcançando o meu aluno. Estou falando a mesma linguagem que ele? Se o meu conteúdo está adequado a situação da vivência dele? O cognitivo dele? Ele está acompanhando? Será que realmente o que eu estou passando para ele, ensinando, todo dia nessa turma que está todo dia conosco? Será que ele realmente está aprendendo? A gente acha que está, e quando vem a avaliação ou o momento mais forte, que a gente precisa também pontuar isso. A gente tem o resultado negativo, não estou e aí, e ele vai lá e pega alguma coisa, a gente coloca como uma fase de independência ou também de fuga com aquilo que ele não está gostando, ele não está entendendo e esses cantinhos que são de motivação, são cantinhos de estímulo cultural, que a gente coloca para que ele tenha a valorização de mundo, o conhecimento de mundo dele, também pode ser uma moeda, ou uma faca de dois gumes, que corta os dois legumes [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016, linhas 3527-3543)

Como a avaliação é contínua, a auto-avaliação deverá ser caracterizada como processo participativo, democrático e transparente. Para tanto, realizará vários encontros de sensibilização e de levantamento de dados, percepções e informações, aberta à participação da comunidade acadêmica – professores, alunos, funcionários e gestores para a elaboração coletiva da proposta de auto-avaliação institucional, a qual será implementada, baseada em um trabalho/pesquisa colaborativa.

A auto-avaliação deverá sistematizar informações, analisar coletivamente os significados de suas realizações, desvendar formas de organização e ação, identificar potencialidades, e estabelecer estratégias de superação de problemas. Por ser a avaliação contínua, a auto-avaliação se caracteriza como um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões culturas, políticas e práticas, as quais definem a avaliação educacional.

Esta abordagem de avaliação pode ser considerada bem omnilética. Neste sentido,

chamamos Rogers (1969) uma vez mais à discussão, pois ele defendia apenas a auto-avaliação como processo legítimo de aferição da aprendizagem: (...) um ambiente de apoio e compreensão, a falta de notas, ou um estímulo à auto-avaliação, removem as ameaças externas e lhe permitem, referindo-se ao estudante, fazer progresso, porque já não se acha paralisado pelo temor (p. 107).

Ou seja: a cultura de avaliação de nossa escola, classificatória como tem sido tradicionalmente, é excludente e, em nosso ver, improfícua. No depoimento acima, a professora relata um processo de auto-avaliação de sua própria prática, algo ainda raro na realidade brasileira e, por isso mesmo, louvável. Percebe-se que ela enfrenta as contradições (dialética) entre aquilo que achava que estava fazendo (culturas), o como se organizou para fazer o que achava que estava fazendo (políticas) e o que, efetivamente, acontecia (práticas). É este movimento que, em nosso olhar omnilético, permite não apenas o reconhecimento e o trato com as incessantes incertezas, como abre as portas para a possibilidade de se pensar estratégias ainda não visíveis, mas potencialmente possíveis.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação perpassa por todo o processo ensino-aprendizagem, pois ao se elaborar o plano de aula ou o planejamento de curso devem ser consideradas: a dimensão das culturas implícita nos objetivos, a dimensão das políticas nos propósitos com o grupo, a dialética e a complexidade no contexto do grupo com o qual se trabalha, mediante a dimensão das práticas, segundo Santiago, Santos e Melo (2017). Percebemos, no entanto, que de modo geral a avaliação, com exceção do último depoimento, ainda é tomada em um sentido que mais classifica e diagnostica clinicamente, o que abre a perigosa porta da exclusão. Santiago, Santos e Melo (2017) revelam que o processo avaliativo é um importante parâmetro para identificar se as propostas pedagógicas possibilitam condições de aprendizagem e participação para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ATLAS.ti 7. **The Qualitative Data Analysis & Research Software.** Disponível emwww.software.com.br/AtlasTI Acessado em 04/04/2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed 70, 1979.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão.** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2011.

KELMAN, C. A.; VENTURINI, A. M.; COTA, F. dos S.; GORNE, C. S. A quem cabe a avaliação dos alunos público alvo da Educação Especial? In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D'AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial.** São Carlos, SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap. 15 (349-365).

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber.** Mar del Plata, Argentina: V Coloquio Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur. Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América Del Sur. 8-10 de Deciembre de 2005.

LIEBERMAN, A. **Collaborative research:** Working with, not working on. Alexandria, Virginia State, USA: EducationalLeadership, 43(5), 29-32, 1986.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** São Paulo: Eccos Revista Científica, v.4, nº 2, p. 79-88, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA; A.A.S; LEITE, L.P. Educação Inclusiva e as Necessidades EducativasEspeciais. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília, SP: UNESP, 2000.

ROGERS, Carl. **Freedom to Learn**: a view of what education might become. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.

SANTIAGO, M.C.; SANTOS, M. P dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em http:/doi.org/10.1590/S0104-40362017002500652 Acesso em 04/03/2021.

_______________. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

_______________; FONSECA, M. P. de S.; MELO, S. C. (Org.). **Inclusão em Educação:** diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SMYSER, B.M. **Active and Cooperative Learning.** Disponível em www.wpi.edu/~isg_501/bridget.html Acessado em 03/04/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Blocão de Transcrições**, OEERJ/2015. Rio de Janeiro, 2016. 328p.

VERONA. H. C**.** Não há medicalização da vida. In: **XV Plenária da Gestão 2011-2013.** Brasília, DF: CFP, 07/2012.

CAPÍTULO 5

O TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 07/04/2021

Danielly Berneck Côas Ribeiro
Psicóloga, Doutora em Educação
Curitiba/Paraná
http://lattes.cnpq.br/2068984720632940

Sandra Aparecida Machado Polon
Professora na Unicentro-Irati/Paraná
http://lattes.cnpq.br/3627603502391137

Texto aprovado e apresentado no XXI Colóquio da Afirse/Portugal em 2014 com o título "A questão do transtorno do deficit de atenção e hiperatividade". Disponível em: http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxi-coloquio/atas/.

RESUMO: O estudo apresenta considerações sobre o transtorno do deficit de atenção e hiperativadade denominado como TDAH, transtorno que provoca um desconforto no aprendizado do aluno e na prática pedagógica. O principal objetivo do estudo foi verificar como os professores caracterizam suas práticas com alunos que o apresentam. Quanto a metodologia, foi escolhida e caracterizada como um estudo exploratório qualitativo e a coleta de dados foi obtida a partir de entrevista semiestruturada com 18 professores da Educação Básica. A pesquisa foi desenvolvida em 2014 em 3 escolas públicas localizadas no interior de Santa Catarina. Por meio dos resultados, foi possível destacar que os sujeitos da pesquisa apresentaram apenas conhecimentos básicos sobre o TDAH. Através dos dados coletados, foi possível apontar que muitas das informações que os professores possuem sobre o transtorno foram obtidas, na maioria das vezes, por meio de leituras, conversas com psicólogos e na prática com alunos diagnosticados com TDAH. As reflexões apoiaram-se em pesquisadores como DuPaul e Stoner (2007), Rohde e Mattos (2003), Benczik (2002), Barkley (2002,2003), dentre outros. O debate proposto está relacionado as contribuições em torno da formação de professores. A recepção e retenção de alunos com TDAH nas escolas, acaba influenciando o sistema de ensino, no sentido de exigir adequação das políticas educacionais, no sentido de minimizar a inclusão de alunos com tal transtorno.

PALAVRAS - CHAVE: Transtorno do deficit de atenção. Hiperatividade, Prática pedagógica.

ATTENTION-DEFICIT DISORDER AND HYPERACTIVITY DEFICIT: SOME NOTES

ABSTRACT: The study presents some considerations about attention-deficit disorder and hyperactivity deficit nominated as ADHD, which is a disorder that causes discomfort in the student learning and pedagogical practice. The main objective of this study was to verify how teachers characterized their practice with these students. As for the methodology, it was chosen and characterized as a qualitative exploratory study and the data collection was obtained from an interview with a semi-structured interview among 18 teachers from Basic Education. The

research was developed in 2014 in 3 public schools located in the interior of Santa Catarina. Through the results, it was possible to highlight that the individuals involved as subjects of survey, had just some basic knowledge about ADHD. The colleted data showed that all the information teachers have about the disorder was obtained, most of the time, through readings, conversations with psychologists and, in practice, with students diagnosed with ADHD. The reflections were supported by researchers such as DuPaul and Stoner (2007), Rohde and Mattos (2003), Benczik (2002), Barkley (2002,2003), among others. The proposed debate is related to contributions around teacher education. The reception and retention of students with ADHD in tradicional schools, ends up influencing the education system, in terms of requiring adaptation of educational policies to minimize the inclusion of students with such disorder.
KEYWORDS: Attention deficit disorder. Hyperactivity, Pedagogical practice.

1 I INTRODUÇÃO

O tema TDAH tem sido foco de preocupação e de pesquisa de diferentes contextos, entre eles o escolar. E, na perspectiva de aprofundar os conhecimentos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar, buscou-se com este estudo investigar a compreensão de professores e/ou outros profissionais que atuam nesse contexto. A problematização enfatizou: qual a compreensão dos professores e (ou) outros profissionais que atuam na escola sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como caracterizam esse problema, em que medida estão preparados para reconhecer e encaminhar um aluno com TDAH? A investigação caracteriza-se como um estudo exploratório, a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é a qualitativa. A amostra desse estudo foi composta por 18 sujeitos[1] de pesquisa.

Para esta investigação, utilizou-se uma entrevista com um roteiro semi-estruturado. O procedimento utilizado para a análise dos dados foi a análise de conteúdo das respostas dos sujeitos participantes.

Este estudo está organizado em três tópicos. O primeiro trata da formação e conhecimento sobre o TDAH; o segundo apresenta as formas de identificação das ocorrências de TDAH, o terceiro apresenta os encaminhamento para este transtorno e por último são apresentadas as considerações finais.

2 I FORMAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, ou TDAH, é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com controle do impulso e com o nível de atividade (BARKLEY, 2002). Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seus

1 Os professores entrevistados foram informados sobre a investigação realizada e receberam um Termo de Consentimento Livre Esclarecido concordando em participar do trabalho.

próprios comportamentos durante determinado tempo. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, ao contrário, constitui uma condição normal da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental. "O TDAH é um transtorno real, um problema real, e frequentemente, um obstáculo real" (BARKLEY, 2002, p. 35).

Uma preocupação de pais e professores é buscar solução para os problemas de comportamento que uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade revela na escola. Essas crianças possuem dificuldades de ajustamento diante das demandas escolares.

Segundo as pesquisas de Barkley, alguns professores não sabem como trabalhar pedagogicamente com as crianças que apresentam comportamentos de TDAH. Esse autor alerta, porém, que:

> Enquanto não estivermos seguros sobre o quão negativamente as relações professor-criança afetam a adaptação da criança portadora de TDAH a longo prazo, as experiências mostram que elas certamente podem piorar suas já tão pobres conquistas sociais e acadêmicas, reduzindo sua motivação para aprender e praticar na escola e diminuindo sua auto-estima. (BARKLEY, 2002, p. 235).

Parecem ser evidentes os sintomas de TDAH em seus portadores, visto que é um transtorno de "alta incidência", conforme DuPaul e Stoner (2007, p. 6-7).

Verificou-se, nas respostas dos pesquisados, que todos os sujeitos possuem algum conhecimento a respeito do TDAH, mesmo que não aprofundado. Os professores são, frequentemente, aqueles que mais facilmente percebem quando o aluno apresenta problemas de atenção, aprendizagem, comportamento ou emocionais/afetivos e sociais. É também papel da escola procurar esclarecer as causas dos problemas.

Para exemplificar essa colocação selecionamos algumas respostas dos sujeitos participantes dessa pesquisa:

> *Nós temos alguns dados aqui na escola [...] é um conhecimento não tão aprofundado, mas nós conhecemos os casos de TDAH (P01).*
>
> *Sim, o conhecimento que a gente tem adquiriu enquanto graduada e de acordo com as necessidades, que vão surgindo do comportamento das crianças. (P02)*
>
> *Sim. Fiz alguns cursos que falava sobre o TDAH e leio sobre o assunto... (P03)*

Esse conhecimento pouco aprofundado, como dizem alguns professores, tem sua razão de ser haja vista que a literatura, conforme Rohde & Mattos (2003, p. 15), descrevem o TDAH "de maneira não-objetiva quanto à sua delimitação e ao uso de critérios para se fazer o diagnóstico, influenciando os dados de prevalência". Porém, esses mesmos autores fazem a ressalva de que "na última década grandes avanços foram obtidos nessa área".

E para verificar o grau desse conhecimento dos sujeitos de pesquisa, perguntou-se o que você sabe sobre a TDAH?2. Como a própria literatura refere-se à diversidade dos

2 Dentre os 18 professores pesquisados, identificamos na mesma resposta diferentes argumentos. Nesse sentido, o total de ocorrências é superior ao total da amostra.

sintomas, foram identificadas diferentes respostas, que se encontram sistematizadas na sequência.

Argumentos	Ocorrência
Dificuldade de concentração; efetua as atividades de qualquer jeito.	18
Comportamentos diferenciados em sala de aula (distraídos; não conseguem ficar sentados por muito tempo).	18
Falta de organização.	15
Falta de conexão dos neurônios;	1
O professor precisa dar atividades curtas para o aluno com TDAH, e esse deve sentar-se próximo ao professor.	5

Quadro 1: Grau de Conhecimentos Sobre Tdh

Fonte: Pesquisa de campo- 2014

O argumento mais enfatizado é o que se refere ao TDAH como "comportamentos diferenciados em sala de aula, distraídos; não conseguem ficar sentados por muito tempo". Essa forma de definir o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade está em consonância com a posição de Rohde e Mattos (2003).

Segundo esses autores, a criança com TDAH, além de não manter a atenção em coisas por muito tempo, prefere atividades físicas mais agitadas e estimulantes, porque está constantemente se movimentando; não consegue ficar parada num mesmo local nem esperar por sua vez em qualquer atividade que lhe exija interação com outras pessoas. Exemplificamos o argumento mencionado pelos professores pesquisados com estas respostas:

> A criança tem dificuldade de se concentrar nas atividades, independente da estratégia usada pelo professor, da modalidade da disciplina ela não consegue se concentrar, e como concentra em poucos minutos, tem uma necessidade de terminar e termia de qualquer jeito, para estar novamente em ação em movimento, independente da atividade do momento, da atividade que está acontecendo seja na expressão, de corpo ou oralidade, escrita, até numa brincadeira, onde você coloca regras, você explica uma a uma, ela tem essa dificuldade de estar fazendo esta atividade, quando ela pensa em colocar aquilo que foi explicado, ela não consegue desenvolver o que é exigido para aquela atividade. (P02)

Outro argumento enfatizado pelos professores se refere ao TDAH como "Dificuldade de concentração; efetua as atividades de qualquer jeito". O comentário mais frequente dos professores é de que percebem que a criança é esperta e inteligente, mas ela não consegue render de acordo com a sua real capacidade. Exemplificamos esse argumento com as respostas de alguns sujeitos de pesquisa:

> Aqui na escola nós temos um aluno que tem este transtorno, ela tem dificuldade de concentração, não para quieto, nas atividades quando são muito extensas não consegue fazer até o final (P04)

> Não param o tempo inteiro, provocam o colega, quando é dado alguma ordem, não faz, usa a birra, a inquietação, mexe com o colega, aluno que busca outras coisas para se distrair (D01)

Outro argumento expresso pelos sujeitos pesquisados se refere à falta de organização. A Professora 03 relata que o aluno com TDAH possui *"[...] falta de organização." A professora 10 aponta a* "Desatenção, não conseguia terminar a atividade, a desorganização".

Esta é uma característica relacionada no DSM-IV e, conforme afirma Benzik (2002, p. 27), "Os hábitos de trabalho são desorganizados, os materiais para a realização da tarefa em geral ficam espalhados, manuseados com descuido, ou se perdem ou se danificam".

A Professora 03 enfatizou que o aluno com TDAH possui falta de conexão dos neurônios. Segundo Barkley (2002, p.48), "[...] o TDAH está relacionado a anormalidades no funcionamento ou desenvolvimento do cérebro, o que significa que existe uma falha ou um déficit no funcionamento da capacidade mental própria de todos os seres humanos normais."

Essa mesma Professora 03 aponta a necessidade de o aluno com TDAH sentar-se próximo do professor; o professor precisa dar atividades mais curtas. Segundo Dupaul (2007, p. 170):

> Crianças com TDAH frequentemente têm dificuldades nas áreas do comportamento em sala de aula, desempenho acadêmico e conquista acadêmica. Maximizar a probabilidade de sucesso escolar para cada criança exige uma variedade de estratégias comportamentais, instrucionais e de aprendizagem visando à prevenção e ao manejo dos problemas nessas áreas.

Com esses dados, pode-se observar que os comportamentos de agitação, circulação em sala de aula, às vezes agressividade, são alguns comportamentos demonstrados e confirmados pelo DSM-IV.

O aluno com TDAH deverá sentar-se próximo, ou ao alcance do olhar direto do professor, distante da janela ou da porta, num local onde tenha menor possibilidade de se distrair, longe de colegas antagonistas, no meio de colegas tranquilos e que possam ajudá-lo. Como necessita constantemente de ser lembrado a respeito das atividades, das regras, das diretrizes e da organização, é importante dispor, na sala de aula, alguns cartazes com orientações.

3 I FORMAS DE IDENTIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS DE TDAH

Considerando que alguns alunos possam apresentar características de TDAH, mas não tenham sido devidamente diagnosticados, foi questionado: você já identificou algum caso desse transtorno na sua sala de aula?

Os pesquisados responderam que, em algum momento, já identificaram esses

alunos em sala de aula, principalmente por terem comportamentos diferenciados.

Há casos de alunos diagnosticados e que recebem atendimento especial, como aponta a Professora 05: "*Tem um aluno que inclusive ele tem um segundo professor*". O segundo professor tem a atribuição de acompanhar alunos da Educação Especial. Em Santa Catarina, a destinação do segundo professor obedece à Resolução n.º 112 CEE/SC. O artigo 4.º, parágrafo 1º, trata exclusivamente do segundo professor, e os nove incisos definem cada uma das especialidades, nos seguintes termos:

> **Artigo 4º -** A Educação Especial, no âmbito do ensino regular, deve ser compreendida como uma modalidade transversalizada nos níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata essa Resolução.
>
> ***Parágrafo 1º.*** *O Poder Público e as escolas de iniciativa privada devem disponibilizar na rede regular de ensino, quando necessário:*
>
> **I.** Professor Interprete – professor ouvinte com fluência em LIBRAS, que interpreta o professor regente para atuar em turmas mistas composta por educandos ouvintes e surdos.
>
> **II.** Professor Bilíngüe – professor ouvinte com fluência em Língua Portuguesa e LIBRAS e, para atuar na educação indígena, deve ainda, ter fluência na língua da etnia.
>
> **III.** Instrutor da Língua Brasileira de Sinais – professor surdo com fluência em LIBRAS que atua com o ensino da língua de sinais.
>
> **IV.** Segundo Professor em Turma – professor com habilitação em Educação Especial – área 5 (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma.
>
> **V.** Acompanhante Terapêutico – profissional que acompanha educandos de que trata esta resolução, em condições de sofrimento psíquico intenso, privados total ou parcialmente, de laços sociais e afetivos e da possibilidade da livre circulação pelo espaço escolar.
>
> **VI.** Técnico na Área da Saúde – profissional vinculado à Secretaria de Saúde que atuará na unidade escolar que tenha matrícula de educandos de que trata esta resolução, que requeiram procedimentos clínicos.
>
> **VII.** Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE;
>
> **VIII.** Serviço de Atendimento Especializado – SAESP.
>
> **IX.** Assessoramento sistemático às escolas, independente da esfera administrativa com previsão e provisão de recursos para deslocamento do profissional entre as unidades escolares.

Quanto à identificação dos casos de TDAH, a coordenadora 02 observou: "*Na verdade, identificar o caso de transtorno, a gente não consegue identificar, a gente observa alguns comportamentos que temos alguma noção, daí encaminha para a psicóloga*." A Professora 03 também relatou: "*Já. Inclusive com encaminhamentos, antigamente, estes*

alunos que poderiam ter esse transtorno eram tratados como mal educados, sem vontade."

Em sua fala, a Coordenadora 02 deixa perceber que os casos de TDAH requerem cuidados interdisciplinares. Com efeito, cabe ao professor observar o comportamento do aluno e encaminhá-lo ao profissional habilitado a diagnosticar e, se necessário, a medicar. Já a Professora 03 levanta a questão sobre o rótulo que o desconhecimento dos sintomas do TDAH imprimia – e ainda imprime – às crianças que apresentam alguns desses sintomas. Nesse sentido, entende-se que é importante ampliar o alcance das informações sobre TDAH, tanto no contexto escolar quanto familiar, na perspectiva de desmitificar as noções errôneas que ainda persistem acerca desse transtorno.

Nesse sentido, Barkley (2002, p.37-38) procura responder ao que ele chama de "alegações inconsistentes sobre a legitimidade do transtorno que denominamos TDAH" fazendo um confronto entre "fato versus ficção". Desse confronto, pode-se apresentar como exemplo o seguinte:

> **Ficção**: se o TDAH fosse real, deveria haver um teste de laboratório para detectá-lo:
>
> **Fato**: não existe nenhum teste médico para qualquer transtorno mental "real" atualmente conhecido. Assim como não conseguimos identificar qualquer doença ou dano cerebral ligado ao TDAH, também não podemos submeter uma criança a um teste para detectá-lo. Não existe igualmente um teste para esquizofrenia, alcoolismo, síndrome de Tourette, transtornos ligados à ansiedade ou qualquer outro transtorno mental bem-estabelecido e, ainda, para muitos transtornos médicos, tal como artrite. Apesar disso, são todos bastante reais em suas disfunções nocivas. (BARKLEY 2002, p.37-38)

Na questão sobre quais as manifestações desse aluno que chamou a sua atenção? Os dados obtidos permitiram identificar um conjunto de respostas que foram sistematizadas e apresentadas no quadro, a seguir:

Argumentos	Ocorrências
Não ficam sentados por muito tempo, dificuldade de concentração.	18
Comportamento de indisciplina.	18
Não aceita a opinião do outro e parte para agressão.	5
Não respeita regras ou não tem paciência de esperar sua vez.	18
Perde seus materiais na sala e pega o dos amigos.	1
Quando toma medicamento fica apático.	1
Falam alto e, ao mesmo tempo, que o professor ou colega.	14

QUADRO 2- MANIFESTAÇÕES DE TDAH

Fonte: Dados da pesquisa[3]. Org. autoras.

3 Dentre os 18 profissionais pesquisados, identificamos significados sobre o transtorno semelhantes. Nesse sentido, o total de ocorrências é superior ao total da amostra.

As crianças com TDAH apresentam, frequentemente, comportamentos inadequados, maior dificuldade para aceitar limites, necessidade de obter recompensas de forma imediata ou em menor frequência. O Professor 01 afirma: *"[...] mostram-se muito agressivas, às vezes mostram-se relutando na realização de algumas atividades, propostas pelo professor."* A afirmação do sujeito desta pesquisa encontra subsídios esclarecedores sobre os sintomas de TDAH em Rodhe (2003, p. 80):

> As crianças com TDAH predominantemente hiperativas são mais impulsivas, agressivas e apresentam altas taxas de sintoma de transtorno de conduta, por outro lado, as crianças com TDAH predominantemente desatentas parecem apresentar taxas mais elevadas de ansiedade, depressão e disfunção social.

Vale notar que as características dependem da origem do transtorno e nem sempre se repetem, o que confirma a ideia recorrente de que cada caso é um caso. O que requer maior atenção desde a identificação inicial do transtorno manifestado pelo aluno.

Outra resposta dos pesquisados está relacionada ao fato de o aluno com TDAH não respeitar regras ou não ter paciência. Sobre isso, Rodhe e Mattos (2003, p. 77) explicam que:

> Os sintomas de impulsividade, que em geral, são observados em coexistência com os de hiperatividade, são a dificuldade em aguardar a vez (por exemplo em filas), a emissão de resposta sem que o interlocutor tenha terminado a pergunta e a interrupção das conversas dos outros.

A Professora 02 afirma que *"A criança traz muitas falas de fora da escola, em vários momentos durante a aula, ou durante a fala do professor."* As características do DSM-IV confirmam esta afirmação, sendo uma das características a impulsividade: *"Dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas, tem dificuldade para aguardar sua vez e intromete-se ou interrrope os outros."*

Benczik (2002) explica que um dos pontos mais marcantes que a criança com TDAH apresenta em sala de aula é a falha no funcionamento produtivo das tarefas, ou seja, a criança quase nunca consegue terminar as tarefas escritas. E isso não tem nada a ver com a inteligência da criança. O comentário mais frequente dos professores é de que percebem que a criança é esperta e inteligente, mas ela não consegue render de acordo com a sua real capacidade.

4 I FORMAS DE ENCAMINHAMENTO: OS PROCEDIMENTOS NAS ESCOLAS

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, de acordo com DSM-IV, ocorre em várias culturas, e o percentual da prevalência varia segundo a forma como é feito o diagnóstico. A prevalência relatada para esse transtorno depende de inúmeros fatores, incluindo a população estudada, os métodos de avaliação utilizados, os critérios de diagnósticos empregados e a fonte de informação utilizada. Nesse sentido, em relação aos encaminhamentos dos professores quando observam que um aluno parece apresentar

as características de TDAH, são mencionados que solicitam auxilio como constado nas entrevistas. As respostas foram sistematizadas e apresentadas no quadro três.

Encaminhar para o coordenador ou direção da escola.	18
Avisa a família.	14
Encaminhar para a psicóloga.	14
Encaminhar para um neurologista.	14
Inserção de um segundo professor.	18

Quadro 3: Os Encaminhamentos de Alunos Com TDH Nas Escolas

Fonte: Dados da entrevista com 18 professores de escolas públicas-2014.

A identificação desse transtorno e o encaminhamento do aluno constituem apenas o passo inicial para lidar com o aluno diagnosticado como portador de TDAH. A Professora 01 afirma que os alunos com TDAH são encaminhados *"[...] para a direção, esta encaminha para o psicólogo e este chama os pais e normalmente encaminha para um neurologista*." Com alguma pequena variação, esse parece ser o procedimento básico nas escolas; é o que podemos observar na fala da Professora 09 quando aponta que: *"Vai para a direção, expomos para os pais, para investigarem se realmente tem esse diagnóstico que a escola suspeita, com médicos e psicólogos."* E de acordo com a Coordenadora 01*: "Tem acompanhamento com o segundo professor, vai para o pedagógico, chama os pais, vai para o psicólogo da escola."*

Parece que estes professores estão mais preocupados em encaminhar do que obter conhecimento sobre o assunto.

Esse cuidado demonstrado pelos sujeitos de pesquisa mostra-se em conformidade com a explicação dada por Benczick (2002, p. 55) a respeito da avaliação diagnóstica do TDAH:

> O objetivo da avaliação diagnóstica do TDAH não é de qualquer forma rotular crianças, mas sim avaliar e determinar a extensão na qual os problemas de atenção e hiperatividade estão interferindo nas habilidades acadêmicas, afetivas e sociais da criança, e na criação e no desenvolvimento de um plano de intervenção apropriado.

Para se investigar uma criança com TDAH, ela deve se enquadrar na definição descrita no Manual Estatístico e Diagnóstico das Desordens Mentais (DSM-IV). Principalmente, deve-se investigar a própria criança, os pais e a equipe multidisciplinar (psicólogo, professor, psicopedagogo e médico).

Pode acontecer que alguns pais, por não terem a informação do que seja o TDAH, acreditem que seu filho é desinteressado, preguiçoso e não se interessa para nada. Ou culpam o professor ou a escola pelos insucessos escolares de seu filho.

Segundo Benzick (2002), a partir do momento em que os pais identificam o porquê das atitudes do filho podem ajudá-los a compreender seus insucessos e unir-se aos profissionais em

questão. Pesquisas recentes indicam que as intervenções com base em estratégias cognitivo-comportamentais são psicoterápicas e que promovem melhores resultados para o controle de sintomas do TDAH (BENCZICK, 2002, p. 91).

A intervenção do professor neste processo também é de extrema importância, pois ele precisa ter algumas noções do TDAH para poder diferenciar uma criança incapacitada de responder às solicitações escolares (em função do transtorno), de uma criança mimada ou desobediente.

Os profissionais devem conduzir uma avaliação detalhada dos problemas específicos apresentados, incluindo uma avaliação funcional, que servirá para guiar o planejamento e a seleção de componentes de intervenção, como por exemplo, comportamentos alvo e suas funções, estratégia de instrução e programa motivacional.

Sabe-se que os sintomas de desatenção e hiperatividade podem promover dificuldades específicas na aprendizagem. O acompanhamento psicopedagógico é importante para uma criança com TDAH, já que atua diretamente sobre a dificuldade escolar apresentada pela criança. Uma avaliação médica pode detectar a necessidade de medicamento em uma criança com TDAH. Para isso, é preciso contar com a equipe de pais, professores e psicólogos.

Para DuPaul e Stoner (2007, p. 206), apontam que são inúmeros os problemas decorrentes e associados ao TDAH, por isso:

> Infelizmente, nenhuma modalidade isolada de tratamento, incluindo medicamentos psicoestimulantes, é suficiente para aliviar os múltiplos problemas relacionados ao TDAH. A natureza crônica e potencialmente debilitante das dificuldades associadas ao TDAH exige o uso de múltiplas intervenções implementadas em vários contextos durante um longo período de tempo. Além disso, as estratégias de tratamento devem concentrar-se em múltiplos comportamentos alvo para terem o máximo impacto sobre o funcionamento geral da criança.

Com isso, observa-se que a identificação desse transtorno e o encaminhamento do aluno constituem apenas o passo inicial para lidar com o aluno diagnosticado como portador de TDAH.

As pesquisas e debates sobre a TDHA e a própria educação inclusiva ganham amplitude, seja por meio de estudos da temática ou políticas educacionais que contemplam as questões da educação especial, como é o caso da Lei 9394/96, que determina, no art. 59, que:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
>
> I – *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;*
>
> [...]
>
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior,

> para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> [...]
>
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares
>
> disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.(BRASIL, 1996, grifo nosso).

Contudo, essas determinações em relação ao atendimento no que se relaciona a educação especial não podem ser implementadas somente "delegando" a responsabilidade aos professores para adequar o ensino às peculiaridades das questões que envolvem a temática de TDHA; é preciso ir além, isto é, observar a infraestrutura, pensar no espaço disponibilizado para o acesso , permanência e sucesso dos alunos, criar espaços para pensar os recursos, as metodologias e o planejamento, proporcionar cursos voltados à formação dos professores.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TDAH, por sua complexidade e características, vinha sendo estudado principalmente por pesquisadores da área da saúde. No entanto, essa preocupação passou também a fazer parte do universo de pesquisas da educação. Ainda que não se possam generalizar os resultados obtidos neste trabalho, até mesmo em função do universo da pesquisa, entende-se que eles podem contribuir para a compreensão do tema, em específico no âmbito escolar.

Foi possível constatar que os professores, sujeitos desta pesquisa, detêm conhecimentos básicos sobre esse transtorno. Em sua maioria, as informações sobre TDAH foram obtidas por esses sujeitos no curso de graduação e em alguma formação específica. É importante mencionar que alguns deles referem-se a leituras sobre o tema por interesse pessoal e mesmo a experiência individual por conviver com alguém com sintomas de TDAH. Em sala de aula, esses professores observam que tais alunos são, muitas vezes, impacientes, agitados e se cansam com facilidade de atividades mais longas; são alunos que demandam mais atenção por parte do professor. Diante disso, pode-se concluir que esses professores, além de estarem habilitados a realizar o primeiro encaminhamento do aluno para a devida avaliação, parecem ter superado um aspecto conflituoso apontado pela própria literatura: distinguir um aluno meramente indisciplinado daquele que apresenta TDAH.

Um outro ponto a destacar é que não houve referências a ações pedagógicas específicas para alunos com esse transtorno. A ausência dessas ações aponta para a necessidade de um trabalho integrado no processo ensino-aprendizagem das escolas onde se realizou a pesquisa. Nesse sentido, sugerem-se pesquisas centradas principalmente em práticas escolares voltadas ao aluno portador de TDAH. Pesquisas com essa temática

podem envolver alunos com sintomas de TDAH e o segundo professor – o que não constituiu objetivo deste trabalho.

Contudo, um dos desafios da escola é encontrar alternativas para acolher e trabalhar com alunos com TDAH, respeitar a individualidade deles, motivando-os a se tornarem seres únicos e realizados.

Ao lado disso, não se pode esquecer que a complexidade trazida pelo TDAH no ambiente escolar requer, para o êxito de seu enfrentamento, conhecimentos interdisciplinares. Portanto, sugere-se que, no processo de formação continuada desses professores, se abra um espaço para o estudo das teorias e práticas voltadas ao TDAH, com vistas a que seja superada a etapa de conhecimentos básicos – tal como identificado nesta pesquisa – e se possa, dessa forma, obter melhorias na qualidade de aprendizagem desses alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **DSM-IV** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade –** TDAH – Guia Completo para pais e professores e profissionais da saúde, Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, MEC, Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Um Guia de Orientação para Profissionais, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

________. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

DUPAUL, George J.; STONER, G.**TDAH nas escolas**: Estratégias de Avaliação e Intervenção. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2007.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e Práticas em TDHA** – Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade, Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

CAPÍTULO 6

A DOCÊNCIA EM VIGOTSKY NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕESECONÔMICAS E POLÍTICAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Data de aceite: 21/06/2021

Thailma Thársila de Souza Viana
Aluna do curso de graduação do curso de letras língua portuguesa, inglesa e suas licenciaturas, do Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE.
http://lattes.cnpq.br/5396310831416901

Leiliana Rebouças Freire
Professora mestra do Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.
http://lattes.cnpq.br/9092341563288332

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir o ensino-aprendizagem e a necessidade de uma prática docente consciente e comprometida socialmente, fundamentando-se na psicologiahistórico-cultural do psicólogo bielo-russo Lev Semionovitch Vigotsky que ao estudar a relação entre fala e pensamento e sua ligação com o processo de aprendizagem evidencia que o desenvolvimento do sujeito perpassa pelo meio que o envolve, ou seja, as características históricas e culturais desse plano e, portanto, a condição de aprender em sua totalidade deve possibilitar ao indivíduo a compreensão de todos os aspectos, superando uma pedagogia centrada em processos descontextualizados e fragmentários. No cenário educacional instaurado no final da década de noventa aos dias atuais, o surgimento de novas políticas públicas mediadas por uma filosofia neoliberal gerou na Educação uma dualidade de visões que, apesar de contribuírem para o desenvolvimento da área, fizeram dela, um produto regrado pelo mercado, prejudicando assim, o processo de ensino por não o enxergar como uma ferramenta transformadora da sociedade, e sim um meio de atender aos seus ditames e objetivos. Nesse contexto, discorremos sobre a necessidade de mediante a um contexto educacional criado para atender ao capital e impulsionado principalmente pelos organismos internacionais que tiveram grande influência sobre o Brasil na década de noventa e início do século XXI, uma educação construída por uma prática docente que possibilite ao aluno compreender-se enquanto sujeito e não apenas como uma ferramenta dentro da lógica mercantilista, assim temos como ponto de enfoque a discursão da perspectiva pedagógica sedimentada pelos lineamentos da psicologia histórico –Cultural.

PALAVRAS - CHAVE: Educação. Aprendizagem. Psicologia histórico-cultural

VIGOTSKY'S TEACHING IN THE CONTEXT OF ECONOMIC AND POLITICAL AND POLITICAL TRANSFORMATIONS IN THE LAST DECADES.

ABSTRACT: The present work aims to discuss teaching-learning and the need for conscious and socially committed teaching practice, based on the cultural-historical psychology of the Belarusian-Russian psychologist Lev Semionovitch Vygotsky, who, when studying the relationship between speech and thought and its connection with the learning process, shows

that the subject's development goes through the environment that surrounds him/her, that is, the historical and cultural characteristics of this environment and, therefore, the condition of learning in its entirety must enable the individual to understand all aspects, overcoming a pedagogy focused on decontextualized and fragmented processes. In the educational scenario established from the late nineties to the present day, the emergence of new public policies mediated by a neoliberal philosophy has generated in Education a duality of visions that, despite contributing to the development of the area, have turned it into a product regulated by the market, thus harming the teaching process by not seeing it as a tool to transform society, but rather a means to meet its dictates and objectives. In this context, we discuss the need to go through an educational context created to serve the capital and driven mainly by international organizations that had great influence over Brazil in the nineties and early twenty-first century an education built by a teaching practice that enables the student to understand himself as a subject and not just as a tool within the mercantilist logic, therefore, we have as our focus the discussion of the pedagogical perspective sedimented by the lineaments of historical-cultural psychology.
KEYWORDS: Education. Learning. Cultural-historical psychology.

1 I INTRODUÇÃO

Impactados por uma série de acontecimentos ocorridos nas décadas anteriores, os anos de 1990 foram palco de intensas mudanças em diversas áreas, sobretudo, no âmbito político-econômico, as ocorrências nesses dois planos levaram o Brasil a modificar suas políticas para se adequar ao cenário mundial, e uma das frentes mais afetadas foi a educacional. Ao longo dos eventos que marcaram a época, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, a conhecida EPT, e o Plano decenal de Educação, dentre outros, acontecimentos que causaram uma perceptível mudança nas políticas educacionais, reorganizando o ensino- aprendizagem e suas práticas e conceitos. Dessa forma, a influência internacional provocou nas visões e práticas pedagógicas uma profunda reorganização.

Em linhas gerais, a política educacional brasileira tinha como princípio o desenvolvimento de um novo ensino-aprendizagem fundamentado em competências, tendo como paradigma o aprender a aprender. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se baseavam em teóricos que tinham como fundamento as políticas globalistas do capital internacionalizado, o que distanciava as ações educacionais de uma atuação consciente e que trabalhasse em alinhamento com ideais de sociabilidade. Por isso, era precisa adequar as orientações e conhecimentos à essa lógica, no entanto pretendemos mostrar a necessidade de uma formação e uma prática contrária a essa perspectiva e que tenham como um de seus pilares a psicologia de Vygotsky, a qual aponta para a construção de práticas conscientes e criativas, uma vez que se entende a necessidade de considera o contexto sociocultural dos educandos.

Vale ressaltar também que o presente estudo é o resultado das discussões, ações e

práticas desenvolvidas na disciplina de Psicologia da Educação, orientada pela professora Leiliana Freire no curso de Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, ministrada no primeiro semestre de 2019.

Já no que se refere a metodologia adotada, a pesquisa utiliza técnicas bibliográficas e documentais e tem caráter qualitativo. Nesses termos, situamos as transformações que ocorreram nos cenários políticos e econômicos do Brasil nas últimas décadas, especialmente as integrantes dos anos 90 para que fosse possível entender como essas ocorrências refletiram no campo educacional, posteriormente discutimos como essas transformações impactaram na lógica de ensino-aprendizagem e por fim, analisamos como essa alteração é capaz de intervir no desenvolvimento humano dentro do contexto da aprendizagem de maneira negativa tendo em vista as considerações do psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky.

Sobre o cenário político-econômico que se estabeleceu no pais durante os períodos citados, dialogamos com Duarte (2005) que assevera que esse processo de reordenamento educacional é resultado das influências desse novo cenário que se colocara após o fim da Guerra Fria e a queda do regime socialista da União Soviética. Para o autor, esses fatores possibilitaram a articulação mundial do capitalismo e deram lugar de destaque a esse sistema, o que possibilitou sua utilização pela maioria dos países. Entretanto, nos anos 70 o mundo vivenciou a crise do capitalismo e na busca de medidas para solucionar o problema, já no final dos anos 80, práticas que desvinculavam cada vez mais Estado e Economia, fizeram surgir o termo neoliberalismo.[1]

A filosofia neoliberalista pregava uma maior liberdade do mercado reconstruir o poder do capital e baseado nessa visão, o economista John Williamson publicou um conjunto de regras escritas a partir de um acordo com economistas das principais instituições financeiras ao redor do mundo. As medidas do pacote tinham como intuito a liberalização microeconômica e a orientação externa, além de uma proposta de Estado diferente da que era adotada na América Latina e Caribe (WILLIAMSOM, 1992).

Ainda de acordo com Duarte (2005), sendo um dos integrantes do processo que promovia a liberação econômica, em 1991 o Banco Mundial publicou um documento que redirecionava o Estado e suas funções dentro do campo econômico, o relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM). Para alcançar seus principais objetivos: promover o ajustamento estrutural e agilizar os processos de desregulação financeira, o RDM prescrevia a abertura para capital, bens e serviços estrangeiros sobre a justificativa de aumentar o desenvolvimento econômico em consonância com o aumento da competitividade

1 Neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

no mercado para melhores ofertas dos novos bens e serviços disponibilizados.

É nesse momento que o meio educacional passa a ser discutido como uma ferramenta para auxiliar no processo de desenvolvimento, pois, para manter a concorrência não apenas no setor interno, como também no externo o mercado necessitaria de profissionais comqualificação. No cenário brasileiro, esse processo de ajustes iniciou com o governo Collor:

> Iniciado em 1990, deflagrou-se de fato um processo de ajuste da economia brasileira as exigências da reestruturação global da economia, o qual foi iniciado com a abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, em uma época em que o país mal havia iniciado sua reestruturação produtiva. Esta desvantagem forçou a busca por instrumentos que garantissem vantagem competitiva ao país, encontrando na literatura internacional a afirmação de que seria a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países (SHIROMA et al., 2011).

Na época, o cenário educacional do Brasil encontrava-se bastante debilitado. De acordo com Santos (2010) o número de analfabetos correspondia a 22% e outros 38% tinham mantido seus estudos somente até a primeira fase do ensino fundamental (4ª série), ou seja, mais da metade da população estava em situação desfavorável em parâmetros de qualificação. Somado a isso, o país também enfrentava o problema da vasta evasão escolar: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991. Diante dessa situação e a necessidade de se resolver a questão da competitividade de forma rápida, no governo Collor iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira “aos ditames da “nova ordem mundial” (SILVA; MACHADO, 1998, p. 25) e a resultante dessa medida deu ao mercado poder sobre as relações humanas, passando a regular direitos como saúde, a educação, a cultura, etc.

A modificação no cenário educacional com base na lógica externa acabou por gerar problemas na educação interna. Segundo Dourado (2007, 2009), o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU) não apenas foram os principais condutores da agenda de ações do país, como também ao ditar as regras para reestruturação econômica e da globalização no Brasil e na América Latina reforçaram um contexto marcado pela mercantilização e privatização da educação.

Mesmo com os avanços em função das discussões internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Plano decenal de Educação idealizado pela UNESCO e os debates das políticas educacionais realizadas pelo próprio Banco Mundial que resultaram na nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), atualmente os resquícios da visão empregatícia perpetuam, evidenciando-se a necessidade de buscar novas práticas que atendam às necessidades do meio educacional.

Um dos pontos a serem discutidos é que, com o pensamento mercantilista o acesso a escolaridade era usado como ferramenta não para formar indivíduos, mas apenas futuros trabalhadores, pois, o interesse se dava em atender ao mercado e principalmente, a visão

internacional. Dessa forma, uma educação que pensasse seus próprios processos, sua função enquanto mecanismo transformador do sujeito não eram pontos considerados, nesse sentido Charlot (2005) apud Libâneo (2012) explica:

> [...] a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. E conclui: "Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito" (p. 143)

Os estudiosos expressam a necessidade de práticas pedagógicas que formem o aluno pensando em suas características enquanto sujeito, superando os limites pragmatistas das novas pedagogias que se articularam no cerne das novas tendências do capital.

> [...] a centralidade da noção de competências não permite atingir as finalidades anunciadas seja para o redirecionamento das práticas pedagógicas, seja no que se refere aos exames. Por um lado, pelas limitações teóricas e metodológicas próprias dessa noção devidas à multiplicidade de origens e conceituações e, por outro lado, pelos resultados das políticas avaliativas que evidenciam que os resultados de desempenho dos alunos pouco se alteraram desde que tiveram início os procedimentos da reforma. Em síntese, a pesquisa mostra também que as políticas de avaliação pouco se configuram como instrumento de gestão dos sistemas educacionais (SILVA e ABREU, 2008, p. 544).

Outro ponto se refere à própria escola e seus processos de ensino é o caráter meritocrático, quantitativista [2]e classificatório dos sistemas avaliativos que sugiram na época, todos baseados em competências e habilidades, a exemplo, o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos. Esses sistemas geraram uma incapacidade das instituições em avaliarem-se, uma vez que as condições posteriores do indivíduo, como por exemplo a escolarização, não são discutidas, impossibilitando assim, a idealização de melhorias.

Assim, percebemos que compreender os elementos discutidos em Vygotsky nesse contexto é sobremaneira importante para entender como a prática docente precisa se fundamentar na realidade concreta e sócio-histórica, sendo possível apontar para um horizonte de práticas construídas conscientemente e por isso capazes de direcionar o processo de ensino- aprendizagem transformador, colocando os sujeitos singulares não como expectadores, mas como pessoas capazes de produzir e construir suas aprendizagens.

---

2 A esse respeito, Gadotti (2000) salienta que as mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras, da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Logo, a importância da avaliação feita pela própria instituição se faz principal, pois garante que a ela a capacidade não apenas de repensar processos antigos, como também instaurar novas práticas.

2 I A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOCENTE A LUZ DA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na nova fase de mudanças causada pelas transformações políticas e econômicas, o professor recebe um considerável destaque, é percebido enquanto mediador, como agente fundamental para essa melhoria na educação, no entanto, a educação ainda se limita a uma concepção burguesa de prática que coloca as mais diversas teorias educacionais sob os auspícios do desenvolvimento de competências, o que gera a problemática sobre a prática docente e seus objetivos. A docência carrega uma relativa autonomia que para serexercida, dependente de uma formação crítica, capaz, reconhecidos os seus limites, de desenvolver uma prática diversa de práticas que tenham um objetivo firmado e voltado para determinada atividade trabalhista. Nesses termos, deve-se buscar o ensino transformador, o qual entende o aluno como produtor de seu conhecimento e sujeito ativo nas suas escolhas, sendo a escola e o docente, facilitadores dessa ação, perspectiva essa que se alinha aos pressupostos do teórico Lev Semionovitch Vygotsky.

Entretanto, voltando os olhares para o discurso sobre a atuação da escola e as práticas pedagógicas atuais, observamos a escola como espaço de formação de trabalhadores e assim identificamos a necessidade de uma ligação com os conhecimentos desenvolvidos nas instituições e o meio cultural e social. A razão para tal é que a instituição de ensino só é capaz de produzir real transformação se, primariamente identificar as condições em que a escola, os docentes e o corpo discente estão inseridos.

Por isso, os estudos de Vygotsky, psicólogo bielo-russo são indispensáveis para na discussão desses fatores, sobretudo no que diz respeito ao campo que os envolve, ou seja, o ensino-aprendizagem. Na concepção do teórico a aprendizagem só é possível a partir do reconhecimento de um sujeito entendido enquanto como o resultado de vários fatores como: o social, o cultural e o histórico, a perspectiva histórico-cultural elaborada por Vygotsky contraria a lógica pensada apenas no mercado proposta para a educação nos anos de 1990. Na lógica adotada dentro da teoria Histórico-Cultural entende-se que o indivíduo dotado de tantas caraterísticas não poderia ter sua aprendizagem fundamentada unicamente na qualificação para exercer determinada função no mercado de trabalho.

E quanto ao professor? Como a figura docente pode desenvolver essa prática? Inicialmente compreendendo a complexidade dos elementos que circundam a educação e seus condicionamentos e em segundo lugar perceberem-se como sujeito transformador capaz de ajudar na construção das subjetividades humanas, compreendendo a dinâmica do desenvolvimento humano, e mediante esses aspetos adentramos as contribuições do teórico Lev Semionovitch Vygotsky.

Ao estudar a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky definiu as bases para que o desenvolvimento ocorresse, estipulando fatores como por exemplo, a potencialização da capacidade de aprendizado futuro a qual Vygotsky denominou Zona de Desenvolvimento

proximal – ZDP. Refletindo sobre essa abordagem baseada na ZDP percebemos que apesar de não ter intencionalmente direcionado seus estudos para o meio pedagógico, ao discutir a relação entre linguagem e o pensamento ao longo do desenvolvimento infantil, Vygotsky contribuiu para que o sistema educacional perceba as relações existentes entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, pois mostrou como o aprendizado acontece e as condições capazes de desenvolvê-lo.

Uma ideia fundamental na tese de Vygotsky é o fato de que as correntes da psicologia trataram dos processos psíquicos sobre uma perspectiva isolada e imutável. O teórico em contrapartida a esse pensamento, explicou que a lógica sobre esse ponto determinava apenas uma relação entre funções unitárias como a ligação entre a memória e a atenção, sem pensar na influência que as mesmas têm no todo, ou seja, a consciência. Para o Vygotsky, esse erro impediu a psicologia de entender completamente como acontece à formação da consciência, pois segundo ele, ela seria uma resultante da inter-relação de processos, assim explicita:

> O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e do domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e as outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1998, p. 79)

E acrescenta o estudioso:

> Era ponto pacífico que a relação entre duas funções determinadas nunca variava; que a percepção, por exemplo, estava sempre ligada de maneira idêntica à atenção, a memória à percepção, o pensamento à memória. Como constantes, essas relações podiam ser, e eram reduzidas a um fator comum e ignoradas no estudo das funções isoladas. Uma vez que essas relações continuavam a não ter importância, considerava-se o desenvolvimento da consciência como sendo determinado pelo desenvolvimento autônomo das funções isoladas. No entanto, tudo o que se sabe sobre o desenvolvimento psíquico indica que a sua essência mesma está nas mudanças que ocorrem na estrutura intelectual da consciência. (VYGOTSKY,1998,p. 1)

A partir dessa compreensão sobre a inter-relação de processos, Vygotsky se concentra na conexão entre linguagem e pensamento para explicar como essas funções atuam na formação da consciência, o que leva aos estudos sobre a maneira como a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem no ser humano. Para isso, o psicólogo determina a linguagemcomo um meio de intercâmbio social, ou seja, ela se compreende como uma função comunicativa, já os pensamentos funcionam como a parte responsável pela estruturação dos processos. Para explicar como os dois elementos atuam ao longo do desenvolvimento humano, o psicólogo parte dos estágios de desenvolvimento da comunicação na criança.

3 I O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

Considera-se que o pensamento se desenvolve separadamente da linguagem, os primeiros balbucios das crianças, por exemplo, são formados sem a presença do pensamento e possuem apenas a atenção dos adultos, demarcando a função social da fala. Para Vygotsky a união entre Pensamento e Linguagem ocorre somente após o estágio pré-linguístico, no qual usamos elementos para comunicação como o choro, riso ou mesmo o movimento de partes do corpo para indicar um objeto que desejado e passamos para a fase pré-intelectual, nela o pensamento possibilita a internalização do sistema de códigos linguísticos o que dará base para uma linguagem mais desenvolvida, assim os dois meios passam a se influenciar mutuamente.

É mediante ao processo de união entre Linguagem e Pensamento que se demarca a aprendizagem como um motor para as fases de desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (1998) "O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento humano. " Logo, a aprendizagem tem um papel fundamental parao avanço dos estágios colocados pelo autor, o que acaba proporcionando também a adesão de novos conhecimentos mais complexos e pertencentes a outras áreas, como é exposto pelo teórico em:

> O processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu. Vygotsky firma está hipótese no seu conceito de zona proximal (ZDP). Vygotsky (1998, p.74).

A introdução da aprendizagem como ferramenta de locomoção do desenvolvimento humano aponta finalmente para a ligação entre a psicologia e o ensino. Para Vygotsky "[...] toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira sempre em torno do eixo dasnovas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e apreensão" (2000, p. 321), assim, o teórico determinou que aprendizagem estabelece dois níveis de conhecimento: os que possuímos previamente provenientes de antigas experiências e a categoria de conhecimento que seremos capazes de deter futuramente. A mudança de fases ocorre pela mediação de um agente externo que ao auxiliar de forma conjunta possibilita que essa nova compreensão se internalize no sujeito, ou seja, o desenvolvimento nesse aspecto acontece pelo intermédio do ensino.

Essa fase de transição está associada à ZDP, nela o aprendizado funciona como base

para os conhecimentos primários que, por meio do processo aprendizagem possibilitaram a existência de novos, conforme explicado pelo psicólogo:

> [...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY 1989, p. 97).

Nesse sentido, o docente atua como mediador, auxiliando o processo de aprendizagem para que o aluno possa ter a adesão à novos conhecimentos. Dessa forma, percebemos a necessidade de pedagogias que consigam identificar quais as aptidões que o discente possui e que sejam capazes de usar essas capacidades para que por meio das mesmas, ele desenvolva novos conhecimentos.

A partir desse ponto, os estudos do psicólogo russo se encaminham à perspectiva social que constitui sua teoria: “[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1994, p. 24). Segundo suas explanações o conhecimento se aprimora na relação externa do sujeito, como explica Martins (2005, p. 56):

> [...] é o exercício social do conhecimento que permitirá aos alunos dar sentido próprio para o conhecimento oferecido na escola. Essa concepção revela o movimento na avaliação, buscando dar conta da complexidade do ensinar e aprender, como elementos essenciais à promoção humana.

Assim, Vygotsky coloca sobre o meio, a importância para o aprendizado. O psicólogo explica que “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2003b, p. 117-118), logo, a construção do sujeito está ligada ao contexto que o mesmo está inserido e as relações sociais que exerce nele. Assim, Vygotsky determina que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo no qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.

A partir da compreensão de Vygotsky podemos entender que a política educacional atual e as diretrizes educacionais, sobretudo para formação de professores não dialogam com essa forma de compreender o outro, o ser, e sim propõem uma formação e consequentemente uma atuação pedagógica que estrategicamente desenvolve o pragmatismo eum novo tecnicismo na educação. Assim, defendemos que a aprendizagem deve proporcionar ao educando a partir de uma educação social e histórica a construção do mesmo não apenas enquanto aluno, mais também enquanto ser humano, pois como explana Saviani (2005, p.13) “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente,

em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Dessa forma, a educação ultrapassa a lógica que a tinha apenas como objeto para atender ao mercado e passa a ter um papel humanizado.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destacamos como resultados a compreensão sobre alguns aspectos, dentre eles as transformações econômicas, políticas e sociais, essencial no sentido de compreender como rebatem na educação. Outro elemento central é o docente ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, uma vez que instrumentaliza o professor no seu processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, a teoria de Vygotsky é um conhecimento indispensável para a formação docente, uma vez que explicitam os principais processos de desenvolvimento do ser, indispensáveis na atuação docente, sobretudo no que se refere ao pensamento e a linguagem como fundamentais na construção do conhecimento. Finalmente destacamos a mediação como um desses elementos caros a formação e prática, pois em linhas gerais é a forma de ajudar na construção do conhecimento e consequentemente da formação humana.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto, percebemos a necessidade de discussão sobre como o ensino passou a ser encarado nos anos noventa e os impactos dessa visão sobre a educação, de forma a evitar que a política educacional se perpetue alinhada a perspectiva unicamente mercadológica. Pois, sendo um meio de desenvolvimento do ser humano, não cabe ao aprendizado um movimento linear que busca apenas a construção de uma profissão, mas sim que funcione como o campo de possibilidades para que o aluno possa entender a escola como um ambiente da sua formação enquanto sujeito.

Destacamos também a importância de pedagogias que entreguem ao corpo discente um olhar social e histórico sobre si mesmo e os que integram seu meio, já que considerando o processo de desenvolvimento apontado pelos estudos de Vygotsky, ambos são fatores determinantes para construção do ser humano.

Nesse âmbito, pensar a Teoria Histórico-cultural torna-se ainda mais relevante para o cenário educacional, pois ao compreendê-la descobrimos um docente mediador do processo de aprendizagem, como coloca Gasparin (2007, p.49) "O conteúdo é entendido como uma construção histórica, não natural, portanto, uma construção social historicizada para responder às necessidades humanas", ou seja, contrariamente à ideia de apenas repassar conteúdos, é preciso ser capaz de correlacioná-los ao meio em que o discente está inserido, dando ao aluno a capacidade de entende-lo e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

CRECHE FIOCRUZ. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 118-138.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sóciohistórico. São Paulo: Spione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério).tuhnuma perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George.

(Orgs.) **Fronteiras da educação:** desigualdades, tecnologias e políticas**.** Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez,1994.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil.** 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed. 2011.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais. Perspectiva: Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550.

WILLIAMSON, J. **Reformas políticas na América Latina na década de 80**. Revista deEconomia Política, v. 12, nº 1, 1992.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DE SABERES DA ESTATÍSTICA DESCRITIVA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Ivone da Silva Salsa
Doutora em Educação pela Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN) e professora associada do Departamento de Estatística do Centro de Ciências Exatas e da Terra. (DEST/CCET/UFRN)
Natal – RN
http://lattes.cnpq.br/5842899681656490

RESUMO: Este trabalho propõe expor à pauta de discussões a importância que, nos dias hodiernos, o ensino de Estatística Descritiva assume no âmbito do Ensino Básico, com destaque para o Ensino Médio. Neste nível de ensino, segundo recomendações constantes em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), o aluno precisa desenvolver habilidades que lhe permitam compreender a lógica de processos subjacentes às investigações estatísticas, assim como, deve saber "ler" e compreender representações de dados estatísticos. Entretanto, para que saberes específicos da Estatística Descritiva sejam devidamente explorados no Ensino Médio, é imprescindível que a formação acadêmica oferecida nos cursos de graduação da Licenciatura em Matemática tenha contemplado os conceitos estatísticos indispensáveis para que os ingressantes na carreira do magistério possam ensiná-los com competência no cotidiano de seu trabalho escolar. O motivo maior que nos incentiva a escrever este artigo está inserido no elenco de nossas preocupações acerca dos recorrentes resultados – pouco animadores – associados às avaliações nacionais oficiais, tais como a Prova Brasil; ENEM, assim como, à avaliação internacional realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esses resultados têm denunciado um cenário de graves deficiências dos alunos na formação dos conteúdos e habilidades, sobremodo, quando se trata de saberes da Matemática, e isto, obviamente, envolve a formação docente do professor de Matemática. Para fundamentar nossas posições sobre a importância do ensino da Estatística Descritiva no Ensino Médio, recorremos a documentos oficiais que incisivamente tratam desse tema, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Assim como buscamos autores cuja linha de pensamento nos afiliamos, a saber: Libâneo (2001) e Morin (2001).
PALAVRAS - CHAVE: Ensino da Estatística; Formação docente; Ensino Médio; Estatística Descritiva.

THE IMPORTANCE OF DESCRIPTIVE STATISTICS KNOWLEDGE IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This paper aims at discussing the importance of teaching Descriptive Statistics in Basic Education, especially in High School. According to official recommendations from Brazilian Ministry of Education (MEC) documents, at this level of education the student needs to develop skills that allow him to understand the

logic of processes underlying statistical investigations, and it is crucial be able to “read” and understand representations of statistical data. However, to explore specific knowledge of Descriptive Statistics properly in High School, the academic training offered in Mathematics undergraduate courses must include essential statistical concepts in order to enable the former students, who are entering the teaching career, to teach them competently in the daily life of their school work. The main reason that encourages us to write this article comes from our concerns about the recurring results of national assessments, such as Prova Brasil; ENEM, as well as, the international assessment carried out by the International Student Assessment Program (PISA). These results have exposed serious deficiencies of formation of knowledge and skills among students, especially about knowledge of Mathematics, which, obviously, involves the teacher education of the Mathematics teacher. To support our positions on the importance of teaching Descriptive Statistics in Secondary Education we resort to official documents that address this subject, such as the National Curriculum Parameters: Mathematics, (1998) and the General National Curriculum Guidelines for Basic Education (2013); as well as authors whose approach are lined up to our perspective: Libâneo (2001) and Morin (2001).
KEYWORDS: Teaching Statistics; Teacher training; High school; Descriptive Statistics.

1 I INTRODUÇÃO

Neste novo milênio, fantásticas são as conquistas do conhecimento científico as quais impulsionam incessantemente o desenvolvimento de novas tecnologias. A ciência e a tecnologia têm contribuído para desafiadoras transformações que estão acontecendo, nos mais variados aspectos da existência humana e das condições de vida no planeta. A internet é, indubitavelmente, o fruto mais emblemático desse desenvolvimento tecnológico. Essa ferramenta possibilita o acesso a uma infinidade de informações sobre um leque extremamente abrangente de áreas do conhecimento, funcionando como uma verdadeira enciclopédia/biblioteca virtual com milhões de informações acessíveis, 24 horas por dia, sem a necessidade de se sair de casa! É incontestável o poder transformador desse produto da tecnologia!

Entretanto, informação não é sinônimo de conhecimento, embora a dupla informação-conhecimento mantenha estreita relação entre si, não se deve confundi-los posto que a informação, em si mesma, não se constitui em conhecimento, ela carece ser devidamente analisada, interpretada e retrabalhada para promover o conhecimento (MORIN, 2001; LIBÂNEO, 2001). “As informações constituem parcelas dispersas de saber” (MORIN, 2001, p. 16).

Essas “parcelas dispersas de saber” exercem um papel construtivo para o processo de apropriação do conhecimento, e, no cenário de tal processo, cada vez mais assume relevância, a função crucial da escola enquanto espaço para a construção e socialização do conhecimento sistematizado. É na escola que se espera ações docentes na promoção das condições necessárias a fim de que, ao aluno, seja-lhe dada a oportunidade de vivenciar a

transformação de informações em conhecimento escolarizado. É na escola que “parcelas de saberes” acumuladas ao longo das experiências de vida do aluno se juntam aos saberes inerentes ao currículo escolar para receberem um “tratamento” de sistematização. É na escola que se encontra um sentimento de esperança de um futuro melhor para milhões e milhões de alunos, sobremodo, aqueles mais perto da miserabilidade. Por mais que a força da tecnologia se dissemine e se “naturalize” em nosso cotidiano, ela por si mesma não consegue superar o papel fundamental assumido pela escola. “No mundo das novas tecnologias da comunicação e informação, a escola continua cumprindo funções que não são providas por nenhuma outra instância”. (LIBÂNEO, 2001, p. 125). Em sintonia com o pensamento de Libâneo, concebemos a escola como um espaço formador por excelência.

Entretanto, para que a escola possa cumprir esse papel formador, oferecendo ao aluno uma educação com qualidade é indispensável que seus professores tenham, eles também, recebido das agências formadoras, uma formação de qualidade, tanto no concernente aos saberes dos conteúdos das disciplinas a serem ensinados, quanto em relação aos saberes associados à Didática. Como é possível ensinar algo que não se conhece, algo que não se aprendeu? Em se tratando do caso particular do ensino da Matemática, vale a pena perguntar: como as instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Matemática estão formando seus alunos? Será que nessa formação, a Matemática é tratada como algo acessível ao aluno?

2 | A MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO: UM ANTIGO DILEMA

No tocante aos saberes da Matemática na Educação Básica em nosso País, resultados vinculados às avaliações nacionais oficiais, tais como a Prova Brasil ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, denunciam uma situação de graves deficiências dos alunos na formação dos conteúdos e habilidades que deveriam ser trabalhados, tanto no nível do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio.

Em relação a esse último nível, dados oriundos do Departamento de Matemática, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), comprovam quão alarmante se torna a carência renitente de conhecimentos matemáticos básicos, apresentada por muitos alunos ingressantes nos cursos das licenciaturas de Física, Química e Matemática, assim como em outros cursos oferecidos pelo Centro de Ciências Exatas e da Terra - CCET/UFRN. Essa afirmação está arrimada nos percentuais de insucesso historicamente associados à disciplina Matemática do Ensino Básico (oferecida pelo Depto. de Matemática da UFRN). Tal disciplina é oferecida aos calouros e contempla vários conteúdos abordados no Ensino Médio; ela cria condições para o aluno enfrentar possíveis deficiências em seus conhecimentos básicos de Matemática, sendo por isso, de grande valia quando se pensa em melhorar as condições cognitivas de um aluno, justamente aquele com deficiência em Matemática do Ensino Médio. Essas condições cognitivas se referem aos

saberes substanciais no campo da Matemática vinculados ao referido nível de ensino, indispensáveis para que o aluno possa acompanhar outras disciplinas de seu curso, nas áreas das Ciências Exatas.

Os dados relacionados aos percentuais de insucesso mencionados anteriormente que trazem à tona as deficiências dos calouros estão estampados na tabela exibida a seguir:

Resultados de insucessos na disciplina Matemática do Ensino Básico, na UFRN, considerando os períodos letivos de 2009.1 até 2015.2

Períodos Letivos	Nº de Matriculas	Cancelamentos	Tipo de Reprovação			Trancamentos	Insucessos	
			Por Média	Por Faltas	Média e Faltas		Abs	%
2009.1	116	4	11	13	0	34	62	53,4
2009.2	50	2	15	0	0	16	33	66,0
2010.1	123	15	22	10	0	33	80	65,0
2010.2	46	4	9	0	8	7	28	60,9
2011.1	107	11	13	0	14	27	65	60,7
2011.2	26	2	1	0	8	3	14	53,8
2012.1	132	14	36	0	17	13	80	60,6
2012.2	35	9	3	0	8	6	26	74,3
2013.1	130	38	19	0	5	10	72	55,4
2013.2	21	7	0	0	8	1	16	76,2
2014.1	116	28	21	0	14	9	72	62,1
2014.2	17	3	5	0	0	1	9	52,9
2015.1	89	12	30	0	4	1	47	52,8
2015.2	20	4	1	0	2	0	7	35,0

Fonte: SIGAA/UFRN

Observando-se atentamente esses percentuais pode-se perceber que, excetuando-se o último semestre letivo, 2015.2, o qual acusou 35% de insucesso, em todos os demais semestres o percentual de insucesso oscilou entre 52,9% a 76,2%; por conseguinte, em tais períodos letivos, para mais da metade dos alunos matriculados na disciplina Matemática do Ensino Básico o resultado obtido foi, infelizmente, o insucesso. Diante disto podemos perceber uma incômoda realidade: uma parte considerável dos alunos ingressantes nos cursos do CCET tem acesso a um curso superior, em condições extremamente precárias quanto ao domínio de conteúdos referentes ao seu acervo de conhecimentos matemáticos.

Essa percepção advém do fato de que os conteúdos trabalhados na citada disciplina já deveriam ter sido explorados – embora com menos rigor teórico – ao longo do Ensino Médio, daí, em condições "normais", o conhecimento matemático do aluno deveria pavimentar o caminho de seu sucesso na disciplina Matemática do Ensino Básico. Porém, infelizmente, os resultados revelados nessa tabela mostram que a maioria dos alunos ingressantes nos cursos do CCET, na UFRN, tem importantes deficiências em Matemática, com destaque para a Matemática explorada no Ensino Médio. (Na realidade, em todo o Brasil, a educação pública em nível de Ensino Básico tem apresentado, sistematicamente, péssimos resultados, excetuando-se aqueles associados às poucas instituições sob a tutela do governo federal; são resultados que, tratando-se da Matemática, tornam-se ainda mais drásticos).

Diante do exposto, torna-se cada vez mais imprescindível, investir na formação do professor; ele se constitui em um dos pilares, dentre aqueles que dão sustentação para o sucesso no processo da aprendizagem escolar. Por isso, de alguma forma, o fracasso persistente no Ensino Básico como um todo e, em particular no Ensino Médio no qual desembocam as deficiências acumuladas ao longo do Ensino Fundamental, deveria ser motivo para reflexões nas instituições incumbidas de formar o professor, isto é, naquelas que oferecem cursos de Licenciatura e cursos de Pedagogia. Tais instituições precisam garantir para seus alunos – em potencial, futuros professores – um ensino que proporcione o desenvolvimento das competências necessárias para uma boa prática docente: o domínio, tanto no concernente ao conhecimento dos conteúdos, quanto no referente ao conhecimento pedagógico. Seguramente, um professor com uma formação de qualidade faz toda a diferença!

3 | A IMPORTÂNCIA DA ESTATÍSTICA DESCRITIVA NO ENSINO BÁSICO

No que tange aos conteúdos associados à Matemática, presentes em todos os níveis do Ensino Básico (aliás, desde os primeiros anos escolares!) encontramos temas explorando a Estatística Descritiva. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN, 1997 e PCN, 1998) e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), no elenco dos assuntos que contemplam saberes da Matemática, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, consta a Estatística Descritiva; (normalmente, a Estatística Descritiva é referida como "Tratamento da Informação", nos livros didáticos e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais). Por que ensinar conhecimentos de Estatística Descritiva no Ensino Básico? Qual a importância desses conhecimentos para o aluno do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio?

Não raramente, alguma "realidade estatística" se faz presente no cotidiano de nossa vida e, na maioria das vezes, nem percebemos isto; por exemplo, a Estatística aparece discretamente, em datas de validade contidas nas embalagens de muitos produtos que

consumimos. Por trás da data de validade de algum produto, estão estudos e mais estudos cujos dados resultantes são tratados à luz de métodos estatísticos. Nos tempos atuais, esses métodos são largamente utilizados na maioria das investigações científicas, nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Amiúde, depararmo-nos com resultados de pesquisas estatísticas ("realidades estatísticas") divulgados pelos múltiplos meios de comunicação – TV, revistas, sites, redes sociais, jornais etc. – quando, por meio de uma linguagem própria, a Estatística se apresenta, ora, exposta em gráficos e/ou tabelas, ora, traduzindo-se em estimativas e seus respectivos níveis de confiança. Entretanto, é possível que essa linguagem estatística, presente na divulgação de resultados, seja, ela mesma, um obstáculo à compreensão da mensagem transmitida, para alguém com carências associadas a conceitos estatísticos básicos. Afinal, o "discurso estatístico" tem suas especificidades!

Cotidianamente métodos estatísticos são usados em incontáveis situações de pesquisa envolvendo dados – não necessariamente numéricos – os quais carecem ser decodificados, interpretados, resumidos para que as informações neles contidas possam ser desveladas, trazendo à tona, de fato, significados a eles subjacentes. Os métodos estatísticos têm ferramentas que nos ajudam a organizar conjuntos de dados, possibilitando-nos entender, com mais clareza, o recado que eles (os dados) nos dão. A partir dessa clareza podemos lhes atribuir seu real significado, no contexto específico da pesquisa a qual estão vinculados. Quando interpretamos dados sob a ótica dos saberes da Estatística, estamos esquadrinhando e compreendendo realidades subjacentes a esses dados.

Como já foi mencionado anteriormente, a Estatística Descritiva está presente nos conteúdos de Matemática, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o rótulo de "Tratamento da Informação". Ela está incumbida do tratamento/organização de dados pesquisados, de modo a apresentá-los em tabelas e gráficos; ademais, também faz parte de suas atribuições, o cálculo de determinadas medidas estatísticas, tais como, as de tendência central (média, moda e mediana), as medidas de dispersão etc. as quais reforçam e ampliam a compreensão acerca do comportamento da variável representada pelos dados pesquisados. Essa parte da Estatística é bastante explorada pelos meios de comunicação; cotidianamente nos chegam várias informações acompanhadas de tabelas e/ou gráficos estatísticos, além disso, alunos de cursos e níveis de escolaridade diversos, por ocasião da elaboração de seminários ou trabalhos de final de curso, recorrem à Estatística Descritiva para apresentar organizadamente dados produzidos em suas investigações.

Pelo exposto, não nos parece à toa que a Estatística Descritiva tenha figurado no elenco dos conteúdos referentes à Matemática para o Ensino Básico estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Alfabetizar o aluno no concernente à linguagem estatística é algo deveras imprescindível nesta era do conhecimento que vivemos; se assim não fosse, por que significativas avaliações oficiais a nível nacional, tais como, a Prova Brasil e o ENEM, e também a nível internacional, como Programa Internacional de

Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment) o Pisa, apresentam questões envolvendo conhecimentos que envolvem a Estatística Descritiva?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao 2º ciclo (**3º ano e 4º ano**) do **Ensino Fundamental** (1997) sinalizaram a importância de conhecimentos estatísticos, até para esse nível de ensino! Consta, nas orientações didáticas apresentadas no volume 3 – Matemática, dedicadas a esse ciclo, um tópico que aborda o Tratamento da Informação (Estatística Descritiva), precisamente, encontra-se o seguinte texto que ratifica o teor de nosso discurso:

> É cada vez mais freqüente a necessidade de se compreender as informações veiculadas, especialmente pelos meios de comunicação, para tomar decisões e fazer previsões que terão influência não apenas na vida pessoal, como na de toda a comunidade. Estar alfabetizado, neste final de século, supõe saber ler e interpretar dados apresentados de maneira organizada e construir representações, para formular e resolver problemas que impliquem o recolhimento de dados e a análise de informações. Essa característica da vida contemporânea traz ao currículo de Matemática uma demanda em abordar elementos da estatística, da combinatória e da probabilidade, desde os ciclos iniciais. (BRASIL, 1997, p. 84, grifo nosso).

No tocante aos quatro anos escolares subsequentes, ou seja, do 5º ano até o 8º ano do Ensino Fundamental, (3º e 4º ciclos), portanto um período escolar cujo ensino da Matemática acontece sob a responsabilidade dos licenciados nessa área do saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no volume 3 que trata da Matemática, também explicitam a importância da Estatística Descritiva, sugerindo, inclusive, um estudo mais ampliado. Do referido documento extraímos o texto a seguir, relacionado ao Tratamento da Informação (Estatística Descritiva):

> A demanda social é que leva a destacar este tema como um bloco de conteúdo, embora pudesse ser incorporado aos anteriores. A finalidade do destaque é evidenciar sua importância, em função de seu uso atual na sociedade. Integrarão este bloco estudos relativos a noções de Estatística e de probabilidade, além dos problemas de contagem que envolvem o princípio multiplicativo. Evidentemente, o que se pretende não é o desenvolvimento de um trabalho baseado na definição de termos ou de fórmulas envolvendo tais assuntos. Com relação à Estatística, a finalidade é fazer com que o aluno venha a construir procedimentos para coletar, organizar, comunicar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem freqüentemente em seu dia-a-dia. Além disso, calcular algumas medidas estatísticas como média mediana e moda com o objetivo de fornecer novos elementos para interpretar dados estatísticos. (BRASIL, 1998, p. 52, grifo nosso).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) – documento oficial mais recente – também há uma recomendação para que conhecimentos de Estatística sejam trabalhados nomeadamente no Ensino Médio, destacando-se a importância da organização e da representação de dados, sob a ótica dos métodos estatísticos. No volume 2 das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), encontra-se o texto apresentado a seguir:

> Os conteúdos do bloco *Análise de dados e probabilidade* têm sido recomendados para todos os níveis da educação básica, em especial para o ensino médio. Uma das razões desse ponto de vista reside na importância das idéias de incerteza e de probabilidade, associadas aos chamados fenômenos aleatórios, presentes de forma essencial nos mundos natural e social. O estudo desse bloco de conteúdo possibilita aos alunos ampliarem e formalizarem seus conhecimentos sobre o raciocínio combinatório, probabilístico e estatístico. (...) O estudo da estatística viabiliza a aprendizagem da formulação de perguntas que podem ser respondidas com uma coleta de dados, organização e representação. Durante o ensino médio, os alunos devem aprimorar as habilidades adquiridas no ensino fundamental no que se refere à coleta, à organização e à representação de dados. Recomenda-se um trabalho com ênfase na construção e na representação de tabelas e gráficos mais elaborados, analisando sua conveniência e utilizando tecnologias, quando possível. (BRASIL, 2006, p. 78)

Na continuação, nesse mesmo volume, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) apresentam, em relação aos conhecimentos da Estatística, o seguinte:

> Durante o ensino médio, os alunos precisam adquirir entendimento sobre o propósito e a lógica das investigações estatísticas, bem como sobre o processo de investigação. Deve-se possibilitar aos estudantes o entendimento intuitivo e formal das principais idéias matemáticas implícitas em representações estatísticas, procedimentos ou conceitos. Isso inclui entender a relação entre síntese estatística, representação gráfica e dados primitivos. Por exemplo, os estudantes precisam ser capazes de explicar como o ponto médio é influenciado por valores extremos num intervalo de dados, e o que acontece com o ponto médio e a mediana em relação a esses valores. Vale destacar a necessidade de se intensificar a compreensão sobre as medidas de posição (média, moda e mediana) e as medidas de dispersão (desvio médio, variância e desvio padrão), abordadas de forma mais intuitiva no ensino fundamental. Os alunos devem exercitar a crítica na discussão de resultados de investigações estatísticas ou na avaliação de argumentos probabilísticos que se dizem baseados em alguma informação. A construção de argumentos racionais baseadas em informações e observações, veiculando resultados convincentes, exige o apropriado uso de terminologia estatística e probabilística. É também com a aquisição de conhecimento em estatística que os alunos se capacitam para questionar a validade das interpretações de dados e das representações gráficas, veiculadas em diferentes mídias, ou para questionar as generalizações feitas com base em um único estudo ou em uma pequena amostra. (BRASIL, 2006, p. 79, grifo nosso).

Pelo exposto, pode-se perceber, em várias vertentes oficiais, o reconhecimento da importância de conhecimentos da Estatística Descritiva para a formação do aluno em sua trajetória no Ensino Básico, pois, sua a inserção nos conteúdos de Matemática é recomendada a partir do 3º ano do Ensino Fundamental desse nível de escolar, sendo mais ampliada e aprofundada no Ensino Médio. Ademais, merece destaque o registro de outras circunstâncias que reforçam a importância do ensino da Estatística Descritiva no Ensino Básico e, consequentemente, na Licenciatura de Matemática: conhecimentos de Estatística Descritiva são exigidos tanto, em questões de concursos públicos dirigidos

aos mais diversos cargos para o nível médio, quanto em concursos para professor de Matemática, conforme atesta documento em anexo. Inclusive, o documento em anexo mostra que o tema sorteado para a aula no concurso público para o cargo de professor do Instituto Federal em Goiás, no ano passado: Estatística Descritiva! Queremos ressaltar, com orgulho, que essa aula foi dada por um professor formado pela UFRN, que obteve em 1º lugar, competindo com 75 concorrentes! Por conseguinte, diante dos argumentos apresentados é imprescindível que as instituições responsáveis pela formação dos futuros professores de Matemática – destaque-se a UFRN –, ofereçam a seu alunado um currículo que contemple, também, conhecimentos de Estatística Descritiva para que no futuro, nossas escolas possam ter professores competentes e seguros no tocante ao ensino dos referidos conhecimentos, cada vez mais solicitados, nos dias atuais.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando esta discussão acerca da importância de conhecimentos estatísticos na formação do aluno, queremos realçar nosso entendimento quanto à figura do professor: ele é uma peça-chave na construção de uma escola que seja capaz de atender aos novos desafios que despontam no redemoinho das transformações mencionadas no início dessa discussão.

Hoje, mais do que nunca, a escola tem, incontestavelmente, uma função de extrema importância, enquanto oportunidade de formação de uma mentalidade crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, a qual, a despeito de tantos avanços científicos e tecnológicos, ainda apresenta um cenário permeado por injustiça e desigualdade, um cenário que se descortina sem mudanças significativas para nossa sociedade. Vivemos cada vez mais acuados diante da enorme falta de ética e respeito ao ser humano.

Entretanto, como apregoava Paulo Freire, não devemos perder a esperança jamais! Sobretudo nós professores, que dedicamos grande parte de nossas vidas em salas de aula, na esperança de construirmos conhecimentos que ajudem a formação de uma consciência crítica *pari passu* ao desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho. Por tudo isso, repetimos o já dito: Seguramente, um professor com uma formação de qualidade faz toda a diferença! É investindo na formação docente que se pode construir uma escola de qualidade; uma escola com condições de oferecer ao aluno, não tão somente os conhecimentos dos conteúdos escolares, mas, sobremodo, o suporte necessário para que ele entenda toda sua dimensão humana/cidadã e suas reais possibilidades de conquista e de luta perante os desafios de uma realidade – perversamente desigual – na qual está imerso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Matemática. Brasília: MEC / SEF, 1998. 148 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, vol. 2, 2006.135 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: *Prova Brasil*: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

LIBÂNEO, José Carlos. As Exigências educacionais contemporâneas e o trabalho do professor. In: FERREIRA, V. S., **Educação***:* Novos Caminhos em um Novo Milênio. João Pessoa: Autor Associado, 2001. p. 115-138.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001.

CAPÍTULO 8

INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO DA ESCOLA REGULAR E ESCOLA HOSPITALAR DE CRIANÇAS EM TRATAMENTO DE HEMODIÁLISE

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Marilene Pantoja Carvalho
Universidade do Estado do Pará, Belém- Pará
http://lattes.cnpq.br/1130514597048989

Rosilene Ferreira Gonçalves Silva
Universidade do Estado do Pará, Belém- Pará
http://lattes.cnpq.br/3201178884886077
https://orcid.org/0000-0003-2904-2864

RESUMO: O estudo teve como objetivo analisar o processo de integração entre a escola regular e a escola hospitalar no contexto do ensino e aprendizagem de educandos em tratamento de Hemodiálise do Centro de Terapia Renal Substitutiva Pediátrica da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. A pesquisa foi um estudo de caso com abordagem qualitativa e foi realizada na escola hospitalar de uma maternidade que é referência no estado do Pará e em duas escolas regulares de ensino público da região Metropolitana de Belém/PA. Os procedimentos para coleta de dados foram obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo quatro professoras que fazem o acompanhamento pedagógico educacional com os educandos em tratamento de hemodiálise, sendo duas professoras da Secretaria de Estado de Educação inseridas na Escola Hospitalar e duas professoras das escolas regulares onde os educandos estão matriculados. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam que as ações de escolarização desenvolvidas pelas professoras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos em tratamento de hemodiálise, pois, as duas escolas desenvolvem o planejamento de ensino com base nos componentes curriculares de acordo com o nível escolar de cada aluno, entretanto, vimos que o desenvolvimento de todos esses trabalhos acontecem de forma particular, haja vista que o estudo apontou que a integração escolar, de fato, não acontece. Portanto, é importante o fortalecimento da integração escolar, a fim de que ela possa estar inserida entre os profissionais responsáveis pela mediação direta desse processo, de forma que os educandos tenham acesso às práticas educativas de forma adaptável às suas condições de saúde, por meio de um currículo flexível, que garanta e estimule a continuidade dos seus estudos, para que não ocorra a reprovação e nem a evasão escolar.
PALAVRAS - CHAVE: Escola Hospitalar. Escola Regular. Educandos em Tratamento de Hemodiálise. Integração Escolar.

INTEGRATION BETWEEN THE TEACHING OF THE REGULAR SCHOOL AND THE HOSPITAL SCHOOL OF CHILDREN UNDER TREATING HEMODIALYSIS

ABSTRACT: The study aimed to analyze the integration process between the regular school and the hospital school in the context of teaching and learning of students undergoing hemodialysis at the Pediatric Renal Replacement Therapy Center of the Santa Casa de Misericordia

Foundation of Pará. The research was a case study with a qualitative approach and was carried out in the hospital school of a maternity hospital that is a reference in the state of Pará and in two regular schools of public education in the metropolitan region of Belém / PA. The procedures for data collection were obtained by conducting semi-structured interviews. Four teachers participated in the study, who carry out educational pedagogical follow-up with students undergoing hemodialysis treatment, two teachers from the Etate Department of Education working at Escola Hospitalar and two teachers from regular schools where students are enrolled. The data were analyzed using the content analysis technique. The results show that the schooling actions developed by the teachers contribute to the teaching and learning process of students undergoing hemodialysis treatment, as both schools develop the teaching plan based on the curricular components according to the school level of each student However, we saw that the development of all these works happens in a particular way, given that the study pointed out that school integration, in fact, does not happen. Therefore, it is important to strengthen school integration, so that it can be inserted among the professionals responsible for direct mediation of this process, so that students have access to educational practices in a way that is adaptable to their health conditions, through a flexible curriculum that guarantees and encourages the continuity of your studies, so that there is no failure or dropping out of school.
KEYWORDS: Hospital School. Regular School. Students in Hemodialysis Treatment. School Integration.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo é fruto das reflexões e vivências no Projeto de Extensão em Pedagogia Hospitalar, uma parceria entre a Universidade do Estado do Pará (UEPA), por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia em Movimento (GEPPEM), Classe Hospitalar da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMP) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio do qual se desenvolveu o atendimento pedagógico-educacional às crianças em tratamento de saúde. Pudemos vivenciar experiências e aprendizagens significativas a respeito do processo de escolarização das crianças em tratamento de hemodiálise no Centro de Terapia Renal Substitutiva Pediátrica (CTRSP), da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará contribuindo para a continuidade nos estudos e a elevação da autoestima.

O interesse pelo estudo ocorreu durante os encontros de planejamento e a realização de atividades do projeto extensionista, pois, observávamos o quanto era difícil para algumas crianças darem continuidade aos seus estudos, por diversos motivos, entre os quais, a maioria morava em cidades distantes da capital paraense, outras, o motivo era ocasionado por procedimentos hospitalares, internações recorrentes, limitações decorrentes da patologia e/ou procedimentos cirúrgicos.

Por este viés, grande parte dessas crianças fica um longo período sem poder frequentar a escola regular em que estão matriculadas, entretanto, não ficam sem estudar, pois, tem o acompanhamento de escolarização por professoras da escola hospitalar lotadas

pela SEDUC no Hospital.

Tal realidade nos fez pensar sobre as questões relevantes quanto a integração de ambas as escolas em que as crianças estão inseridas, bem como, nos seus diálogos, nos acompanhamentos educacionais e, sobretudo, de como vem ocorrendo o seu processo de escolarização.

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de integração entre o ensino da escola regular e da escola hospitalar de crianças em tratamento de Hemodiálise do Centro de Terapia Renal Substitutiva Pediátrica da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Revisão da Literatura

Considerando que a educação é fundamental na vida do ser humano e um direito de todos, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentou o artigo 227 da Constituição de 1988 que estabelece os direitos fundamentais da criança e do adolescente. Com a implementação desta Lei, cria-se o sistema de garantia de direitos introduzindo um novo papel para o Estado, tanto na esfera nacional, quanto no seu âmbito municipal, promovendo a política pública de educação, a qual tem a prerrogativa e o dever de criar oportunidades de desenvolvimento através da educação, pois, crianças e adolescentes precisam se tornar sujeitos centrais e decisivos na defesa dos seus próprios direitos.

No tocante à saúde das crianças, a fase de adoecimento torna-se crucial para o seu desenvolvimento escolar, haja vista que, esse é um processo não linear marcado por rupturas, continuidades e superações. Góes e Rolim (2009, p. 519), em seus estudos sobre crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar, salientam que “As crianças recém-afastadas da escola mostram tristeza por perder sua rotina e a interrupção passa a ser tema de suas conversas”.

A respeito de várias definições sobre a Doença Crônica (DC), as pesquisadoras, Vieira e Lima (2002) definem como aquela que altera as funções diárias do indivíduo por mais de três meses em um ano, ou a que necessita de um período de hospitalização por mais de um mês. Entre mais, a doença torna-se uma ruptura na vida do sujeito, que passa a ter seu cotidiano transformado por mudanças e tem dificuldades na adesão ao tratamento.

Segundo Douglas (2001), a Insuficiência Renal Crônica é uma das doenças em que os rins perdem progressivamente suas funções urinárias e endócrinas, comprometendo o funcionamento de diversos sistemas ou órgãos. De acordo com os dados da SBN (2016), “o sangue chega aos rins através das artérias renais. As artérias renais originam-se na artéria aorta abdominal. Após circular pelos rins, o sangue retorna à veia cava abdominal através das veias renais”, e que diante as suas funções normais, eles chegam a receber cerca de 1,2 litros de sangue por minuto.

Quanto a essa realidade, Rodrigues (2012, p. 86) em seu estudo sobre Classe Hospitalares, salienta que “A educação tem de ir onde se faz necessária, [...] o número de crianças que deixam de frequentar a escola por motivo de saúde é muito grande, [...] essa ausência na sala de aula, pode lhes causar a repetência e a evasão escolar”.

Atender as necessidades educativas dos alunos matriculados na rede pública de ensino é, certamente, um dos maiores desafios para as escolas hospitalares, entretanto, ela vem favorecer um grande espaço de aprendizagem às crianças e os adolescentes que se encontram hospitalizados que, por direito e amparo das leis, necessitam do acompanhamento educacional das escolas de ensino regular e do ensino hospitalar, para que eles possam dar continuidade aos seus estudos durante o ano letivo.

2.2 Procedimentos Metodológicos

O caminho metodológico sustentado na pesquisa se caracterizou em uma investigação qualitativa Minayo (2004), do tipo estudo de caso, segundo Ventura (2007). Os cenários da investigação ocorreram nos dois ambientes educacionais em que duas crianças que faziam o tratamento de hemodiálise, ou seja, a escola hospitalar e a escola regular.

A escola hospitalar está inserida no Centro de Terapia Renal Substitutiva Pediátrica da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. Quanto as escolas regulares, a pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede pública de Belém/PA, sendo uma escola da rede de ensino estadual, onde uma criança estava matriculada e cursando o 3º (terceiro) ano/9, e a segunda escola da rede municipal de educação infantil e ensino fundamental em que a segunda criança cursava o 5º (quinto) ano/9.

Participaram deste estudo, quatro professoras, sendo duas professoras da Classe Hospitalar e duas de escolas regulares onde as crianças do CTRSP encontravam-se matriculadas. As participantes foram identificadas não por seus nomes pessoais, mas sim, por pseudônimos que as caracterizam com as seguintes siglas: a) (P.E.R. 1): Professora da Escola Regular – 1; b) (P.E.R. 2): Professora da Escola Regular – 2; c) (P.E.H. 3): Professora da Escola Hospitalar – 3 e d) (P.E.H. 4): Professora da Escola Hospitalar – 4.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas nos cenários de trabalho das participantes. A referida pesquisa seguiu a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS), que regulamenta a pesquisa que envolve seres humanos, nesse sentido, as autoras da pesquisa se comprometeram com o sigilo acerca da identidade dos participantes deste estudo, bem como, a confidencialidade dos dados, entre outros. O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, via Plataforma Brasil e aprovado com o Parecer nº 1.795.462.

No que concerne aos possíveis riscos da pesquisa, a mesma poderia ocasionar riscos mínimos, pois de acordo com a Resolução 466/12 CNS/MS sobre as Diretrizes e

Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, todas as pesquisas acarretam algum tipo de risco aos participantes. Contudo, a pesquisa respeitou todos os preceitos éticos e fez uso de toda documentação e orientações emanadas das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

Os principais benefícios gerados a partir da pesquisa foram de grande relevância para os educandos em tratamento de hemodiálise do CTRSP e suas famílias, bem como, para as professoras que realizam as ações educativas nas escolas regulares e hospitalar; para a Instituição hospitalar e para a comunidade científica, pois traçam uma análise das ações educacionais desenvolvidas com educandos em tratamento de Hemodiálise e servem de alerta para tomada de medidas educacionais no processo de integração entre as escolas hospitalar e regular, favorecendo novas bases de reflexão sobre este atendimento.

Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, baseado em Bardin (2011), que utiliza um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Bardin (2011) destaca que a análise de conteúdo se organiza em três polos cronológicos, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

2.3 Resultados da Pesquisa

Inicialmente, antes da transcrição dos dados, foi realizada uma reescuta das entrevistas a fim de compreender a mensagem de cada professora entrevistada. Neste momento, foi possível reviver o encontro e resgatar na memória as peculiaridades e singularidades de cada vivência relatada. Sendo assim, a transcrição ocorreu de forma atentiva, tendo como horizonte, analisar o processo de integração entre a escola regular e a escola hospitalar no contexto do ensino e aprendizagem dos educandos em situação de adoecimento, onde esses por sua vez, realizam o tratamento de Hemodiálise no CTRSP na FSCMP e, ainda assim, tentam continuar seus estudos nas escolas de ensino regular.

Quanto ao perfil das quatro participantes do estudo, todas possuem graduação em Pedagogia e formação em nível de pós-graduação, sendo três com especialização e uma com mestrado. As professoras das escolas regulares possuem mais de doze anos de atuação na educação geral e as professoras da escola hospitalar mais de cinco anos de atuação no Hospital.

Os saberes e dizeres dessas profissionais evidenciaram, por exemplo, as dificuldades enfrentadas ao lidarem com o processo de escolarização de seus alunos diante a tantos fatores complexos do processo de ensino-aprendizagem, bem como, no desenvolvimento curricular de seus planejamentos escolares, quanto aos conteúdos

trabalhados, os procedimentos avaliativos e as dificuldades entre o processo de integração entre as escolas. Nesta perspectiva, inferir sobre como ocorre o processo de escolarização desses educandos, representa a oportunidade de problematizar a realidade em questão, o que pode gerar não só a aprendizagem significativa a eles, mas também a modificação das práticas profissionais, favorecendo a transformação para uma atenção a educação ofertada à população.

A partir dos argumentos percorridos, cabe agora conhecermos de fato como ocorre o processo de integração entre o ensino da escola regular e da escola hospitalar de crianças em tratamento de hemodiálise. Para isso, recorremos as falas das professoras participantes deste estudo, que trouxeram dados significativos para a compreensão da realidade vivenciada no exercício docente, nos dois contextos pesquisados.

Em relação a existência de integração entre a escola hospitalar e regular, observamos que três professoras relatam não ter integração escolar, somente a P.E.H.3, considera que existe pouca integração entre o ensino, nos dois âmbitos escolares e, justifica sobre o fato de não existir integração total diante das dificuldades encontradas, principalmente, no que se refere às crianças que moram distantes da capital paraense em que as distâncias e meios de comunicação são mais difíceis.

Reforçando ao que as professoras responderam sobre a existência de integração escolar, pudemos observar que as professoras das escolas regulares não têm contato com as professoras da escola hospitalar. A P.E.H.4 esclarece também não ter contato nem com as professoras e nem com as escolas onde as crianças estão matriculadas. Diferente do que foi dito anteriormente pelas docentes, a P.E.H.3 relata sobre procurar ter contatos por telefone com algumas escolas, porém, ela exprime em suas falas, sobre ser rara as vezes em que consegue algum contato.

Sobre as dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos educandos, as professoras relatam aspectos relacionados as questões de saúde das crianças e os impactos da doença sobre sua vida cotidiana, como, náuseas; febre; indisposição; procedimentos cirúrgicos, além de ausência da escola regular e distanciamento de suas moradias.

Quanto as contribuições sugeridas pelas professoras para a existência de integração escolar, a P.R.H.4 salienta que a integração escolar seria muito importante, pois ajudaria os educandos no seu processo de escolarização e aprovação escolar, ressalta sobre as condições voltadas para o reconhecimento de quem seja realmente o educando em situação de adoecimento, da sua patologia, de seu tratamento e, que esses fatores precisam ser relatados e analisados pelas escolas regulares ao realizarem as matrículas de seus alunos, buscando informações sobre o laudo médico para que, posteriormente eles possam ser inseridos num planejamento adaptado, e não sejam excluídos do processo escolar, que ocasiona, muitas vezes, evasão e/ou reprovação escolar.

Entretanto, a professora complementa, sobre não terem caminho para tal existência,

que o contato entre os membros das escolas se torna difícil de acontecer, pois, como seria possível, por exemplo, as escolas regulares inseridas nas cidades oriundas da capital paraense terem contato com a escola hospitalar inserida no hospital da região metropolitana de Belém/ PA. Haja vista que, grande parte dessas escolas não tem conhecimento sobre a condição de adoecimento de um renal crônico, do tratamento e de suas limitações de saúde, como também não conhece o atendimento pedagógico educacional desses sujeitos no âmbito hospitalar.

3 | CONCLUSÃO

A pesquisa nos oportunizou conhecer o processo de integração entre as escolas regulares e a escola hospitalar e como contribuem para o processo de aprendizagem das crianças em tratamento de hemodiálise do CTRSP da FSCMP, bem como, fazer um apanhado sobre as questões que se encontram inseridas no cotidiano do cenário pesquisado e das professoras entrevistadas.

Como podemos observar, o estudo aponta para um olhar reflexivo sobre o cenário educacional de crianças e adolescente em tratamento de hemodiálise, nesse contexto, esperamos contribuir para o debate e a reflexão sobre o contexto de escolarização desses sujeitos, uma vez que, a educação é direito de todos, inclusive daqueles que estão temporariamente impossibilitados de frequentar a escola regular, haja vista que, a educação também acontece em diferentes âmbitos educacionais, como o hospitalar.

Nesse sentido, é importante o fortalecimento da integração escolar, a fim de que ela possa estar inserida entre os profissionais responsáveis pela mediação direta desse processo, de forma a oportunizar às crianças hospitalizadas, práticas educativas adaptadas às suas condições de saúde, por meio de um currículo flexível, que garanta e estimule a continuidade dos seus estudos, evitando a reprovação e/ou evasão escolar desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº. 8.069/1990. Brasília: 1990. DOUGLAS, Carlos Roberto. Patofisiologia de sistemas renal. São Paulo: Robe, 2001.

GÓES, M. C. R; ROLIM, C. L. A. **Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 509-523, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/07.pdf Acesso em: 19/11/2016.

DOUGLAS, Carlos Roberto. **Patofisiologia de sistemas renal**. São Paulo: Robe, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes Hospitalares:** o espaço pedagógico nas unidades de saúde. Rio de Janeiro: Wake editora, 2012.

SBN. Sociedade Brasileira de Nefrologia, 2016. Disponível em: http://sbn.org.br/publico/institucional/compreendendo-os-rins/ Acesso em: 15/11/2016.

SBN. **Sociedade Brasileira de Nefrologia**, 2016. Disponível em: http://sbn.org.br/publico/institucional/compreendendo-os-rins/ Acesso em: 15/11/2016.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Ver SOCERJ, Rio de Janeiro, v.20, n.5, p. 383-386, 2007.

VIEIRA, M.A; LIMA, R.A.G. **Crianças e adolescentes com doença crônica: Convivendo com Mudanças**. Revista Latino - Americana de Enfermagem, 2002.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O ENSINO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Thalyta Freitas dos Santos Laguna
Universidade Franciscana
Santa Maria, RS.
https://orcid.org/0000-0002-4227-0020

Ana Claudia Pinto da Silva
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS.
https://orcid.org/0000-0002-2777-6023

Pâmela Schultz Danzmann
Universidade Franciscana
Santa Maria, RS.
https://orcid.org/0000-0002-1438-4856

Tanandra Hermanns
Universidade Franciscana
Santa Maria, RS.
https://orcid.org/0000-0002-2568-2330

Juliane Marschall Morgenstern
Universidade Franciscana
Santa Maria, RS.
https://orcid.org/0000-0001-8478-3564

RESUMO: O estudo objetiva contextualizar historicamente o processo de inclusão escolar brasileiro, apontando as contribuições da Psicologia neste cenário. Realizou-se pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica em bases de dados *on-line*. A literatura aponta que há uma construção histórica acerca da inclusão. Desse modo, percebeu-se que a inclusão escolar emergiu com a mudança de práticas que se deslocaram da substituição do ensino comum com caráter integracionista para a complementação e suplementação do ensino com finalidade de inclusão. No âmbito da inclusão, a Psicologia tem muito a contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais que favoreçam a participação e o aprendizado de todos os alunos, porém nem todas as escolas usufruem de um profissional nesta área. Por fim, conclui-se que ainda existem desafios a serem enfrentados e, portanto, deve-se ampliar o sentido da inclusão e pensar para além dos espaços e das redes de significações que definem e dão um lugar para o sujeito incluído.

PALAVRAS - CHAVE: Alunos; Contexto Histórico; Psicologia Escolar.

INCLUSIVE EDUCATION: A REFLECTIVE LOOK AT TEACHING IN THE BRAZILIAN CONTEXT

ABSTRACT: The study aims to contextualize historically the process of school inclusion in Brazil, pointing out the contributions of Psychology in this scenario. A qualitative research and bibliographic review was carried out in on-line databases. The literature points out that there is a historical construction about inclusion. Thus, it was noticed that school inclusion emerged with the change of practices that moved from the substitution of common education with an integrationist character to the complementation and supplementation of education with the purpose of inclusion. In the scope of inclusion, Psychology has much to contribute to the

development of educational practices that favor the participation and learning of all students, but not all schools make use of this professional in this area. Finally, we conclude that there are still challenges to be faced and, therefore, we must broaden the meaning of inclusion and think beyond the spaces and networks of meanings that define and give a place for the included subject.
KEYWORDS: Students; Historical Context; School Psychology.

INTRODUÇÃO

Há quase seis décadas, o debate sobre a educação especial e inclusiva no Brasil tem suscitado ideias que visam promover a não segregação de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Para Kassar (2011), só é possível analisar e conhecer a fundo a educação voltada às pessoas com deficiências, quando a percebemos dentro da história da educação, e, consubstancialmente, da história geral de determinado país.

Desde 1961 – com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, até 2019 – com o decreto Nº 9.465 que criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – vemos se consolidar no país uma preocupação em torno da necessidade de renovação escolar que colocou a criança como centro das práticas educativas, entendendo-a como indivíduo livre e ativo em seu desenvolvimento (BRASIL, 2020).

Ainda, é importante ressaltar a realidade do contexto integracionista, que visava sobretudo modificar a pessoa com deficiência com vistas a enquadrá-la na realidade dos demais cidadãos e destarte, torná-la passível de ser inserida, associada, integrada e pronta para viver de maneira igualitária em sociedade. Nesse cenário, as práticas educacionais visavam corrigir e normatizar o indivíduo, deixando-o apto à integração social, desconsiderando-se o fato de que a pessoa com deficiência deve gozar do direito às relações não segregadas e do acesso a todos os recursos preconizados a todos os cidadãos (MONTEIRO, 2015).

Para a referida autora, à medida que essa realidade passou a ser observada de perto, foi possível viabilizar que a inclusão passasse a ter foco tanto na circulação social, quanto no direito à educação especializada dentro da escola comum, não com o objetivo de promover mudanças no indivíduo a fim de normatizá-lo, mas sim, de pensá-lo como sujeito em desenvolvimento e passível de receber um acesso livre ao cotidiano regular e de se inserir legitimamente na sociedade tendo resguardado seus direitos humanos.

Este estudo se justifica pela relevância do tema sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, dando ênfase ao momento pandêmico e atípico que a sociedade se encontra. Bem como evidenciar que é papel dos acadêmicos, das universidades e da categoria profissional tencionar a inserção de psicólogos no ambiente escolar, como forma de promoção de saúde mental e orientações aos alunos, cuidadores e equipe pedagógica. Destarte, o objetivo deste trabalho é contextualizar historicamente o processo de inclusão

escolar no Brasil, apontando as contribuições da Psicologia neste cenário.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada foi a pesquisa qualitativa, que tem por objetivo compreender um fenômeno ou grupo social, enfatizando assim os aspectos subjetivos e da realidade que não podem ser quantificados (AUGUSTO et al., 2013). O estudo trata-se de um levantamento bibliográfico em bases de dados *on-line*, desse modo, Fantinato (2015), apresenta que esse método de pesquisa se refere a estudos em fontes de dados documentais. Sendo assim, os materiais encontrados foram escolhidos e ordenados por meio dos critérios previamente selecionados para definição dos objetivos do artigo.

É importante destacar que as autoras do presente estudo optaram pelo tema da inclusão escolar e das implicações que as intervenções psicológicas possuem nesse cenário, por meio de experiências realizadas em estágios curriculares da graduação de Psicologia de uma universidade particular situada na região central do Rio Grande do Sul. Diante disso, foi observado que o acesso à escola é de extrema importância para a socialização e desenvolvimento pessoal dos alunos. Percebeu-se que o espaço servia para a responsabilização, construção de laços sociais, aprendizado e apreciação da diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da revisão de literatura em artigos, livros e legislações a respeito do tema, verificou-se que alguns estudos apontam que o termo inclusão pode ser um ideal a ser atingido, já para outros se refere a uma ideia a ser pensada ou um conceito a ser convertido em ação. A inclusão tornou-se uma verdade e que se tem experienciado uma matriz de ação a qual vive e constitui-se como sujeito inclusivo. Nesse sentido, é necessário compreender a inclusão como um conjunto de práticas que modificam a forma de viver dos sujeitos, tanto no que se refere a pessoa com deficiência ou aquela considerada normal, pela normativa social (MENINO-MENCIA et al., 2019).

Visto isso, o contexto educacional brasileiro reconfigurou-se nas últimas três décadas a partir de decretos, legislações e programas a fim de efetivar condições de desenvolvimento, participação e aprendizagem para todos no contexto da escola comum. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2009), em levantamentos feitos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), há aproximadamente 2 milhões e 500 mil brasileiros que apresentam algum tipo de deficiência entre quatro a 17 anos, que correspondem à idade escolar. Porém, conforme os dados do Censo Escolar de 2010, 928 mil alunos com deficiência estavam matriculados e frequentam salas de aula regulares. Nesse período havia mais alunos com deficiência fora do que dentro da escola comum.

A partir da década de 1980, consolidou-se, no Brasil, uma preocupação em torno da necessidade de renovação escolar que colocou a criança como centro das práticas educativas, entendendo-a como indivíduo livre e ativo em seu desenvolvimento. Essa atitude desloca um contexto de integração para outro, de inclusão. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as discussões realizadas no cenário mundial deram condições para que a inclusão pudesse emergir no Brasil no final da década de 1990.

Embora não utilize a palavra integração para enfatizar os processos de inclusão, é possível verificar que em muitas práticas sociais e escolares, ela seguiu determinando o que se entende por inclusão. Em um contexto de redemocratização, a necessidade de que todos se tornassem sujeitos atuantes e participativos para serem considerados cidadãos, trouxe a urgência de políticas de inclusão social. É nesse sentido que, no final da década de 1980 e início da década de 1990, os discursos sobre integração e inclusão se alargam, não apenas no âmbito da educação, mas também no cenário mais amplo da sociedade brasileira (BRASIL, 1996).

Segundo a lei Nº 13.146, Art. 53º (BRASIL, 2015), a acessibilidade pode ser entendida como uma estratégia de inclusão, que visa à autonomia da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, garantindo o direito de viver de forma independente. Logo, está implicada no desenvolvimento de modos de viver que possibilitem a participação de todos da população no desenvolvimento de potencialidades e competências individuais. Conforme Kraemer e Thoma (2018), o enfoque político investe, ao assentar estratégias que ampliem as condições de acesso, na potencialização das capacidades individuais, que pretendem operar pelo dispositivo da normalização.

Isto posto, tanto a integração quanto a inclusão trouxeram a perspectiva da normalização, ou seja, da correção dos indivíduos para torná-los o mais próximo de um padrão entendido como normal. Segundo Kraemer e Thoma (2019), a integração esteve direcionada a modificação dos comportamentos e corpos dos indivíduos que em suas diferenças – mentais, intelectuais, físicas e/ou psíquicas – precisavam ser modificados para, então, serem integrados na sociedade.

No âmbito da educação escolar, a inclusão operou uma importante mudança nos espaços e modos de atendimento aos alunos. As escolas e classes especiais, bem como os demais centros de atendimento voltados aos alunos com deficiência foram progressivamente levados a reduzirem suas intervenções até serem fechados. Nesses espaços, se almejava a reabilitação para a inserção social e seus profissionais precisavam de uma formação bastante especializada para realizar o atendimento (BAPTISTA, 2019).

A lógica da inclusão fez com que esse modelo desse lugar a uma perspectiva de atendimento centrada na escola comum. Os profissionais já não precisavam de uma formação tão especializada, pelo contrário, a formação ficou mais generalista convergindo para uma visão mais ampla (e ao mesmo tempo menos específica) dos processos

pedagógicos. Ou seja, todo professor passou a ser responsável pela inclusão de todos os alunos em sua sala de aula, percebendo-se como agentes da educação inclusiva (BUSS; GIACOMAZZO, 2019).

Dessa forma, a educação especializada que poderia substituir o ensino comum, desde a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (2008), perdeu esse caráter substitutivo para assumir funções de complementação ou suplementação do ensino comum. Os alunos com deficiência precisam ser integrados na vida escolar. Em muitos casos, é necessário que os professores contem com auxiliares de sala para um auxílio adicional. Além desse, apoio que requer uma avaliação e orientação a partir do conhecimento de cada caso, o atendimento regular por outros profissionais também é importante (BIESTA, 2013).

As formas de atendimento que antes, nas escolas e classes especiais, eram variadas, pois havia distintas modalidades de atendimento, deram lugar a uma forma de ação que requer a presença de todos no mesmo espaço físico. A socialização e a presença física (inserção) se tornaram o carro-chefe das primeiras formas de educação inclusiva. Com isso, o aumento significativo de matrículas nas escolas comuns motiva a criação de um conjunto de políticas educacionais elaboradas no país, com a meta de ampliar as condições de permanência/aprendizagem dos alunos com deficiência nesses locais, pois a educação inclusiva e a garantia desse direito ainda apresentam muitos desafios (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

Adaptar as escolas comuns para a inclusão requer deixá-las acessíveis, reorganizando o seu espaço físico. Construir rampas de acesso, preparar espaços de uso coletivo – salas de aula, laboratórios, quadras, informática e de uso privativo – banheiros, além de instalar em alguns casos até mesmo elevadores, oferecer materiais didáticos apropriados – livros em *Braille*, ter equipamentos dotados de recursos para as deficiências – computadores com elementos de adaptação para cegos ou pessoas com alto grau de deficiência visual, são exemplos de demandas (BIESTA, 2013).

Entretanto, a chave para que a inclusão aconteça com qualidade está no âmbito dos recursos humanos e principalmente na atuação dos profissionais que trabalham no espaço escolar. Não é possível adaptar relações e formas de convívio. É preciso transformar o modo de pensar e agir em relação aos alunos com necessidades especiais para que o trabalho pedagógico aconteça com qualidade (FREITAS; JACOB, 2019).

Além das adaptações físicas do ambiente escolar é importante enfatizar a necessidade do atendimento multiprofissional à pessoa com deficiência, no qual envolve psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, entre outros. Sabe-se que em algumas escolas esse trabalho interdisciplinar já ocorre, mas ainda é muito escasso, desse modo há inúmeras escolas à mercê das contribuições, em especial da Psicologia escolar (MATTOS; NUERNBERG, 2010).

As escolas que contam com o profissional de Psicologia, o mesmo atua juntamente

com a equipe escolar, é responsável pela constituição de espaços interpsicológicos, desse modo busca produzir sentido, reestruturação de significados cristalizados e a desmistificação de estereótipos associados às pessoas com deficiências. Sendo assim, o trabalho do psicólogo se refere à promoção de práticas educacionais que favorecem a participação e o aprendizado de todos os alunos (MONTEIRO et al., 2020). É válido ressaltar a importância da atuação do psicólogo no contexto escolar, compondo uma rede de apoio ao atendimento especializado e necessário à inclusão, na qual deveria ser percebida em um sentido mais amplo de relação com o outro.

Por fim, já faz um ano que as atividades escolares foram interrompidas pela chegada da pandemia, nesse sentido é necessário a reinvenção por parte de professores, pais e até alunos. Além de toda a adaptação que acontece entre professor e auxiliar na sala de aula, o conhecer do aluno, a criação do vínculo afetivo, é fundamental comunicar e planejar à distância, de forma a conseguir atender as necessidades de aprendizagem daquele aluno, garantindo que ele, bem como todos seus colegas, possa receber suas atividades, e realizá-las dentro de suas limitações (SILVA; SILVA; SILVA; PARENTES, 2020). Posto isso, destaca-se que cada aluno(a) é único e tem suas particularidades de aprendizado, para isso é necessário, independente do contexto, um olhar atento e empático por parte do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que a inclusão escolar da pessoa com deficiência é um processo lento e difícil, ligado ao decurso de integração que tem como caráter a complementação e suplementação do ensino. A história demonstra que, no passar do tempo, ocorreram diversas mudanças nas escolas para a recepção, ensino e valorização dos indivíduos. Das classes especiais às escolas comuns, inúmeros desafios têm sido superados, a fim de minimizar o preconceito, possibilitar a socialização e diversidade no âmbito escolar. Isso inclui a acessibilidade do aluno, uma formação mais generalista de ensino por parte dos professores, adaptar o contexto escolar para receber todos os alunos, dentre outros ganhos históricos.

Destaca-se que toda criança tem o direito e é capaz de aprender e para isso é necessário professores capacitados que atendam as necessidades de cada aluno. É fundamental que o local seja adaptado para as suas necessidades, bem como as formas de avaliação. Para isso, considera-se como carro-chefe o trabalho em equipe, família, escola e sociedade, que em conjunto, podem facilitar a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência.

A partir do que foi visto na literatura estudada, no contexto educacional ainda prevalece a ideia de que muitas crianças não conseguem aprender devido apenas a fatores biológicos, desconsiderando a relevância do ambiente, das condições de aprendizagem e

da organização social. Nesse sentido, a Psicologia pode contribuir significativamente neste âmbito, visto que pode atender todos os participantes do trabalho escolar – educadores, alunos e pais – auxiliando no estabelecimento de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, sobretudo no contexto de inclusão.

Salienta-se ainda que a inclusão deve respeitar cada pessoa em sua singularidade, e levar em conta que sua deficiência não deve criar barreiras para o convívio, nem deve impedir a sua participação, aprendizagem e socialização em diferentes espaços. Nesse sentido, é preciso vencer resistências e preconceitos formando uma rede de estudos e de apoio para o trabalho conjunto nas escolas.

O profissional da Psicologia no processo de inclusão escolar é de suma relevância, uma vez que pode criar estratégias de promoção e inclusão dentro do sistema escolar, bem como estreitar o laço entre as pessoas. Contudo, ainda não são todas as escolas que possuem psicólogos na sua equipe profissional, o que de certa forma ajuda a reforçar que ainda existem obstáculos no campo da inclusão, que precisam ser superados.

Por fim, é importante mencionar que no dia 30 de setembro do ano de 2020, saiu uma nova política de educação especial que alterou o que já foi conquistado. O que se pode perceber de maneira resumida diante desse novo cenário, são perdas relativas ao processo inclusivo e aos ganhos históricos.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural,** v.51, n.4, p. 745-764, 2013. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007. Acesso em: 01 abr. 2021.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423. Acesso em: 01 abr. 2021.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 655-674, dez. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

_______. Lei Nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

_______. Ministério da Educação. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 07 jan, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

_______. Lei Nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, 7 jul, 2015. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

_______. Ministério da Educação. Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. **Todos pela Educação,** 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/#:~:text=Documento%20que%20tra%C3%A7a%20o%20hist%C3%B3rico,qualidade%20para%20todos%20os%20alunos%E2%80%9D.&text=Revoga%20o%20decreto%20N%C2%BA%206.571,p%C3%BAblico%2Dalvo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial. Acesso em: 01 out. 2020.

FANTINATO, M. **Métodos de pesquisa.** São Paulo: USP, 2015.

FREITAS, M. C.; JACOB, R. N. da F. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945186303. Acesso em: 01 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar** (2010). Brasília: MEC, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 17, n. SPEC. ISSUE 1, p. 41–57, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005. Acesso em: 01 out. 2020.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. da S. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicologia**: **Ciência e Profissão,** v. 38, n. 3, p. 554-563, set, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703000062018. Acesso em: 01 out. 2020.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. da S. A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 421-434, set, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300005. Acesso em: 01 out. 2020.

MATTOS, L. K. de.; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista brasileira de educação especial**, v. 16, n. 2, p. 197-214, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200004. Acesso em: 01 out. 2020.

MENINO-MENCIA, G. F. et al. Escola inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 655-674, 2019. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1040859. Acesso em: 01 out. 2020.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, p. 151, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21074/1/MirelaGranjaVidalMonteiro_DISSERT.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

MONTEIRO, C. P. R. et al. A atuação do psicólogo na inclusão escolar de pessoas com deficiência: uma revisão narrativa de literatura. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 4, p. 9858-9863, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34119/bjhrv3n4-216. Acesso em: 01 out. 2020.

SILVA, J. F. L. ; SILVA, L. G. da; SILVA, R. dos S.; PARENTES, M. D. da S. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo,** *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 1–14, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i1.3514. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514. Acesso em: 02 abr. 2021.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 27 ago, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844180213. Acesso em: 01 out. 2020.

CAPÍTULO 10

“ACENDE OU NÃO?” TESTANDO A CONDUTIBILIDADE DOS DIFERENTES MATERIAIS

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Mailzia Silva da Silva
Universidade do Estado do Pará - Campus XVI
Barcarena-Pará
http://lattes.cnpq.br/8356785089319589

Elinalva Santos Pimentel
Universidade do Estado do Pará - Campus XVI
Barcarena-Pará
http://lattes.cnpq.br/6463305754444658

José Fernando Pereira Leal
Universidade do Estado do Pará - Campus XX
Departamento de Ciências Naturais
Castanhal – Pará
http://lattes.cnpq.br/3729570839794054

RESUMO: Este trabalho buscou investigar se as estratégias experimentais como recurso auxiliar no ensino de Eletricidade contribui na aprendizagem em relação ao Ensino da Física, realizado em uma escola da rede pública de ensino do município de Barcarena chamada E. E. F. e M. Acy de Jesus Barros Pereira, contando com a presença de duas turmas de alunos do 3° Ano, desempenhada no dia 26 de agosto de 2019, no qual notou-se muita dificuldade dos alunos em colocar em seu dia a dia os conceitos físicos abordados em sala de aula. Ao qual subentende-se que a experimentação foi um apoio eficaz para a base de um ambiente investigativo. Ao trabalhar na oficina “Acende ou não?” promoveu-se uma aprendizagem e instigou-se os alunos a observar sobre a condutibilidade dos diferentes materiais que se encontram no dia a dia.
PALAVRAS - CHAVE: Eletricidade, Experimentação, oficina de física

“LIGHT OR NOT?” TESTING THE CONDUCTIVITY OF DIFFERENT MATERIALS

ABSTRACT: This work sought to investigate whether experimental strategies as an auxiliary resource in the teaching of Electricity contribute to learning in relation to Physics Teaching, carried out in a public school in the municipality of Barcarena called EEF and M. Acy de Jesus Barros Pereira, with the presence of two classes of 3rd year students, held on August 26, 2019, none of the students’ difficulties in putting the basic concepts in the classroom into their day-to-day lives. It is understood that an experimentation was an effective support for a base of an investigative environment. When working in the workshop “Do you light it or not?” promote learning and encourage students to observe the conductivity of the different materials identified on a daily basis.
KEYWORDS: Electricity, Experimentation, physics workshop.

1 I INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o Ensino de Física vem sendo tema de diversas pesquisas científicas relacionadas às formas metodológicas mais eficientes para a aprendizagem significativa

devido à grandes dificuldades com relação aos alunos enxergarem a Física ao seu redor, na maioria dos casos, os discentes têm a disciplina como algo cheio de teorias e cálculos distante do seu cotidiano.

Com o intuito de buscar formas adequadas para minimizar essas dificuldades, vislumbrando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) que diz que o aprendizado se realiza com a participação ativa e coletiva dos alunos. Por isso, é interessante se utilizar de novas práticas metodológicas, em que os alunos possam interagir, visualizar e criar novas formas de aprendizagem.

Seguindo essa linha de raciocínio o presente trabalho executou as seguintes etapas: questionário inicial, etapa pré-experimental, etapa experimental, pós-experimental e entrevista com um representante de cada grupo. O projeto visou trabalhar com os discentes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública do município de Barcarena-PA, o ensino por investigação, aliado à experimentação, resultando, portanto, em alunos capazes de desenvolver a capacidade de buscar soluções para os problemas que lhes foram propostos.

Mas sempre atendo-se por uma atividade experimental em que os alunos puderam "construir" seu conhecimento, tornando o professor mediador, fazendo do aluno o protagonista do seu próprio aprendizado. A oficina "Acende ou não?" Testando a condutibilidade dos diferentes materiais, teve como objetivo promover o processo do ensino de Eletricidade, com auxílio de estratégia experimental.

2 | METODOLOGIA

A oficina foi realizada no dia 26 de agosto de 2019 na Escola E. E. F. M. Acy de Jesus Barros Pereira, tendo como público alvo, 2 turmas de alunos do 3° Ano do Ensino Médio, aplicada nos turnos manhã e noite respectivamente. Este trabalho consiste na construção de dois experimentos, nos quais, irão discernir a condutibilidade elétrica dos materiais, buscando identificar e classificar objetos do dia a dia em condutores ou isolantes, assim como as orientações expressas nos PCNs nos diz,

> "O aprendizado não deve ser centrado na interação individual de alunos com materiais instrucionais, nem se resumir à exposição de alunos ao discurso professoral, mas se realizar pela participação ativa de cada um e do coletivo educacional numa prática de elaboração cultural." (BRASIL, 2000)".

A metodologia consiste em um primeiro momento na etapa "pré-experimental" ao qual apresentou-se de forma resumida e básica o objetivo e a justificativa para realização de tal acontecimento, após separou-se a turma para montagem do experimento que foi realizado em 4 grupos (G1 a G4), de 8 pessoas.

Cada aluno recebeu um questionário, para nivelamento dos conhecimentos prévios, ao término do tempo estipulado para respostas do questionário de sondagem, iniciou-se a etapa "experimental" em que receberam kits contendo materiais necessários para realização

dos experimentos, um roteiro do passo a passo das atividades a serem realizadas, dando-se início a montagem do primeiro experimento que tem como objetivo fazer fluir corrente elétrica em um circuito simples com uma pilha e uma lâmpada de pisca-pisca, ao término da montagem pelos grupos, houve uma breve discussão e comentário sobre o mesmo, abrindo espaço para perguntas ou quaisquer dúvidas que os alunos possam ter.

A partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos deu-se início a construção da segunda atividade, em qual utilizou-se uma lâmpada incandescente, um bocal, fios condutores e vários tipos de materiais condutores e isolantes para se fazer a classificação, após, cada grupo se dispôs a ir na frente da turma fazer a testagem dos materiais condutores ou isolantes, e durante a realização os alunos foram indagados sobre quais seriam as possibilidades ou porquês de tal material conduzir eletricidade e outros semelhantes não realizarem o mesmo processo, criando assim um ambiente de mediação através do conteúdo teórico e o experimental. Fica bem expresso essa situação nas falas de Vygotsky, 1984, ao destacar que:

> "Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas nesses processos se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido." (CAVALCANTI, 2015. vol. 25, n. 66, p. 185-207, apud Vygotsky, 1984, p. 59-65).

Ao final na etapa chamada "pós experimental" realizou-se um breve comentário sobre o conteúdo e as situações ali vivenciadas.

Cada grupo escolheu um representante para realizar uma entrevista referente aos experimentos e a assimilação do conteúdo didático. Através destas atividades saber-se-á que os materiais disponibilizados no dia a dia são capazes de fazer o circuito acender, sendo ele então um material condutor, caso não acenda, será classificado como isolante.

Os materiais que foram utilizados na oficina são: seis metros de fio condutor na cor verde, seis metros de fio condutor na cor vermelha, ambos de 2,50mm, quatro tomadas tipo macho (2P), quatro bocais, um rolo de fita isolante, quatro lâmpadas de 40W, 4 pilhas de 1,5V, e várias lâmpadas de pisca-pisca e materiais variados entre condutores e isolantes: lata, água e sal, vinagre, lápis, canetas, borracha, vidro, etc.

Para se obter os dados durante a oficina, aplicou-se um questionários para cada aluno e uma entrevista com um representante de cada grupo após as atividades experimentais, onde eles tiveram a oportunidade de discutir entre si os conhecimentos prévios sobre o assunto e depois, para obterem um maior embasamento do aprendizado ao compartilhá-los e discuti-los com os colegas. "Tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas onde a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos." (COELHO L.; PISONI, S 2012). A oficina teve como objetivos construir a percepção de classificação de materiais condutores

e isolantes através dos experimentos, criando assim, um ambiente de investigação em sala de aula.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas informações obtidas dos estudantes, dado inicialmente através do questionário investigativo, sobre a importância do ensino da Física. Os gráficos a seguir representam informações acerca de respostas obtidas nas questões 1 "Você acha interessante as aulas de Física?", 2 "Você consegue perceber os fenômenos físicos aprendidos na aula em seu dia a dia?" e 3 "As aulas de Física, este ano, estão despertando sua curiosidade em relação ao conteúdo aprendido?" para um total de 63 alunos pesquisados.

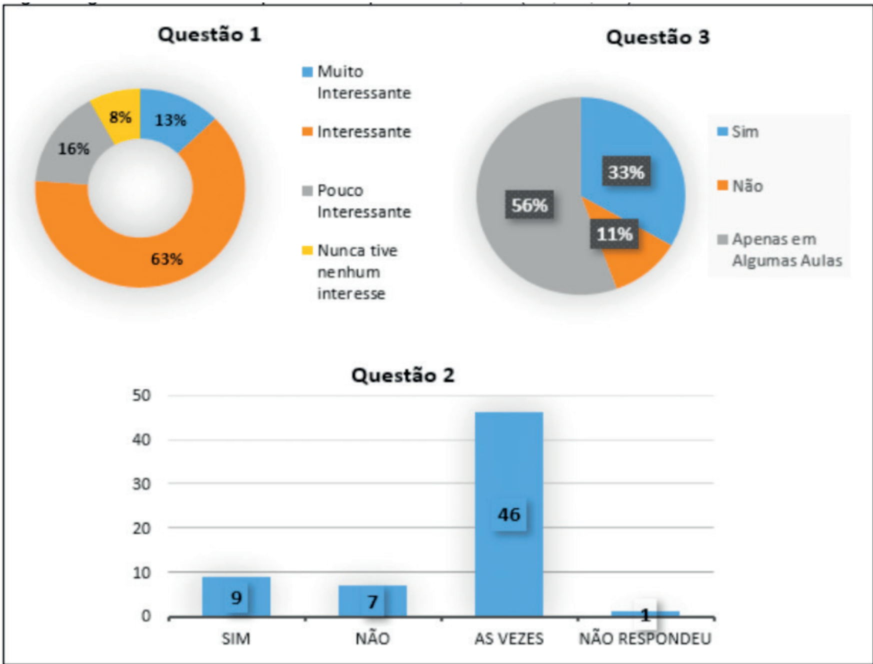


Figura 1: gráfico sobre as respostas das questões 1, 2 e 3 (Q1; Q2; Q3).

Fonte: Autor

Percebe-se resultados positivos em relação a disciplina como grade curricular, porém em relação ao desenvolvimento cognitivo, destaca-se resultados contrários, o desempenho dos alunos e os tipos de métodos de ensino que contribuem para o aprendizado dos mesmos. Ao analisar-se a questão 1, esclarece a importância das aulas de física em relação ao interesse dos alunos, afirmando que o déficit no aprendizado não está inteiramente relacionado ao interesse dos mesmos.

Na questão 2 verifica-se que grande parte consegue relacionar o conteúdo aprendido apenas algumas vezes, isso leva a refletir sobre a metodologia de ensino que está sendo trabalhada no cenário atual, uma vez que muitos alunos já possuíam conhecimento prévio sobre assunto abordado, relacionado a seu cotidiano.

A questão 3 surpreende quando comparadas a questão 1, vemos que a maioria dos alunos tem interesse no aprendizado de física, porém obtemos um resultado negativo quando associado ao conteúdo aprendido, presente no seu dia a dia, e ao despertar de curiosidades, ou seja, ao aprendizado significativo desses alunos. Essas evidências apontam a carência de métodos de ensino que possam instigar o aluno a buscar e conhecer o conteúdo que está sendo aprendido. Ao trabalhar uma perspectiva investigativa buscou -se segundo Cavalcante, 2005,

> "(...) uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural, isto é, implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens em saberes do indivíduo." (CAVALCANTI, 2015. vol. 25, n. 66, p. 185-207)

O gráfico abaixo representa a resposta da questão 4 "Em sua opinião o que torna as aulas de Física mais interessante?", para as duas turmas pesquisadas separadamente.

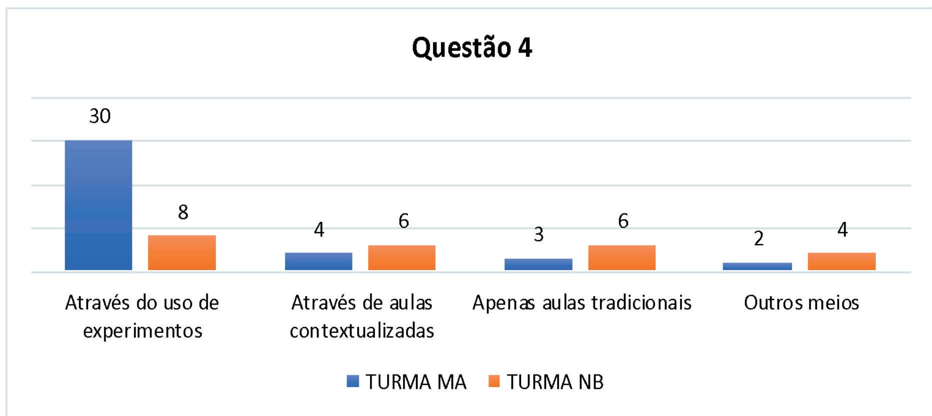


Figura 2: gráfico sobre as respostas da questão 4 (Q4);

Fonte: Autor

Nota-se que nas duas turmas há grande interesse em aulas experimentais, pois a maioria respondeu positivamente. No entanto verifica-se que este tipo de ensino é raramente utilizado na vida escolar de significativa quantidade de estudantes. Por isso, segundo Araújo e Abib (2013),

> "O uso de atividades experimentais como estratégias no ensino de Física tem sido apontado por professores e alunos como uma das maneiras mais

> frutíferas de se minimizar as dificuldades de se aprender e de se ensinar Física de modo significativo e consistente “(ARAÚJO; ABIB, 2013).

Percebe-se claramente essa questão ao analisarmos o gráfico abaixo da questão 5 “Você já teve alguma aula que envolveu experimentos?”.

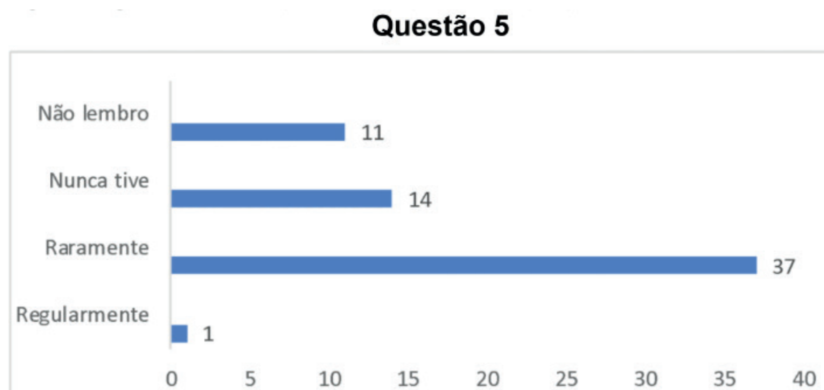


Figura 3: gráfico das respostas da questão 5 (Q5);

Fonte: Autor

Quando perguntado aos estudantes nas questões 6 e 7 “Como está sendo a disciplina de física este ano?” e “Em seu ponto de vista, como seria uma boa aula de física?” respectivamente. Em relação à questão 6 (Q6), destaca-se que algumas aulas são abstratas demais para os alunos compreenderem, argumento ressaltado por Batista et al, quando diz que:

> “O modelo de ensino tradicional é ainda amplamente utilizado por muitos educadores nas nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Tal modelo de educação trata o conhecimento como um conjunto de informações que são simplesmente transmitidas pelos professores para os alunos, não resultando em um aprendizado efetivo.” (BATISTA et al, 2009, vol. 31. pp. 43-49)

Na questão 7 (Q7), as respostas evidenciaram aulas experimentais, que foram ensinadas de forma simplificada sem muitas “contas”. Confirmando-se as afirmativas através de algumas respostas.

> “Um pouco complicada, mas dá pra ter um bom desempenho”. [NB] (G1) Q6
>
> “Seria com experimentos e boas explicações”. [NB] (G2) Q7
>
> “Está sendo regular, algumas coisas boas”. [NB] (G3) Q6
>
> “Com experimentos físicos”. [NB] (G4) Q7
>
> “Seria ótimo ter mais experimentos para os alunos terem mais interesse”. [MA] (G1) Q7
>
> “Regular”. [MA] (G2) Q6

> “Uma aula interativa, descontraída e com mais física na prática”. [MA] (G3) Q7
>
> “Muito interessante, embora um pouco difícil”. [MA] (G4) Q6

Através da aula experimental sobre materiais condutores e isolantes, percebeu- se maior envolvimento dos alunos em sua exibição, pois o fato de os estudantes conseguirem manipular, comprovar os fenômenos físicos e poder visualizá-los de forma prática, acarretou em um maior interesse e envolvimento na aula.

Para Dewey, “o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação.” (*apud* BATISTA et al, 2009, vol. 31. pp. 43-49).

Confirma-se através da entrevista, quando perguntado se o uso da experimentação foi interessante, destaca-se:

> “Foi interessante, deu pra ver na prática o que conduzia ou não corrente elétrica” (G2) MA
>
> “Sim foi bom, tivemos mais noções sobre os materiais condutores e isolantes” (G4) MA
>
> “Sim, pois foi o primeiro uso de experimentos em nossa sala” (G3) NB

Com o uso da experimentação verifica-se também o despertar da curiosidade, eliminando o bloqueio que eles afirmam ter nas aulas puramente teóricas. Firmando-se quando perguntado se essa experimentação despertou a curiosidade dos alunos:

> “Sim, pois a aula ficou mais interessante com os experimentos do que só explicando” (G1) MA
>
> “Sim, porque eu não conhecia bem o que foi passado na aula” (G1) NB
>
> “Sim, principalmente em alguns detalhes como na água com sal” (G4) NB

A apresentação de fenômenos físicos do cotidiano e a participação dos estudantes na montagem dos experimentos e sua ligação com os fenômenos, apresentou bons resultados na aprendizagem de novos conhecimentos. Quando perguntado nas entrevistas se os conceitos sobre o assunto ficaram mais claros, destacam-se as seguintes respostas.

> “Ficou mais claro, pois conseguimos ver o que a professora falava” (G2) MA
>
> “Sim, devido o experimento ser muito bom, de acordo com a aula da professora”. (G4) MA
>
> “ficou mais entendido, devido a teoria vim acompanhada da prática” (G4) NB

A realização das aulas experimentais efetivamente faz a relação entre um vago conhecimento prévio, com o fenômeno físico estudado,

O próprio Piaget apud Batista et al define a assimilação como:

> [...] uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13; BATISTA et al, 2009, vol. 31. pp. 43-49).

O experimento funcionou como um subsunçor, colaborando na construção do conhecimento. Com isso temos as seguintes respostas quando perguntado sobre o conceito de materiais condutores e isolantes:

> "Condutor é material que tem capacidade de conduzir elétrons...isolantes não tem" (G4) MA
>
> "Condutores passam mais corrente elétrica...isolantes passam pouca corrente elétrica" (G1) NB
>
> "Condutores são materiais que podem carregar a carga elétrica...os isolantes podem bloquear a passagem de carga ou diminuir a intensidade." (G2) NB
>
> "Condutores conseguem transferir energia para outro...isolantes dificultam a passagem de energia" (G3) NB
>
> "Os materiais condutores tem facilidade em fazer os elétrons se movimentarem, materiais como ouro, alumínio e etc... os isolantes são borrachas, fitas isolantes e etc." (G4) NB

Nas aulas, foi notável que as atividades foram atrativas, havendo interação entre os grupos. Ao realizarem a exposição dos experimentos para a turma , o grupo à frente já perguntava se acenderia ou não acenderia, visto que cada grupo estava com materiais diferentes uns dos outros. Isso confirma o interesse, pois, geralmente, em aulas expositivas teóricas não há um grande interesse do aluno para questionar o fenômeno Físico apresentado na aula.

Destaca-se a dificuldade de controle em turmas numerosas como as da manhã, há a necessidade de um cuidado maior, pois, ao realizar a ligação dos circuitos, pode ocasionar a queima da lâmpada quando não realizado com atenção e feito de qualquer jeito.

Encontrou-se resistência de alguns alunos em participar, sendo necessário a indicação por parte do docente para a apresentação do experimento. Todavia, percebeu a satisfação dos mesmos ao realizarem a atividade.

Acredita-se que houve grande absorção de conhecimento científico, pois através da experimentação possibilitou-se que os próprios alunos manipulassem os materiais utilizados, assim atuando ativamente no processo de aprendizagem.

4 I CONCLUSÕES

A presente pesquisa investiga as estratégias experimentais no ensino de Física auxiliando para minimizar as dificuldades dos alunos em aprender a disciplina e conseguir visualizá-la no seu cotidiano. O trabalho mostra que a experimentação é um apoio eficaz, que cria um ambiente de investigação. Ao classificar os materiais testados na atividade,

proposta na oficina, promovendo o processo de ensino de Eletricidade, os participantes da oficina conseguem relacionar os conceitos de condutores e isolantes com os materiais encontrados em seu dia a dia, construindo-se assim, a percepção de classificação destes materiais. É inegável que as atividades experimentais, quando relacionadas com os conceitos físicos que muitas vezes são abstratos, ajudam a trazer para a realidade dos alunos tais conceitos, algo que seja visível, palpável, que os próprios alunos possam estar envolvidos diretamente na criação de seu conhecimento, recurso esse pouco utilizado nas salas de aula seja ele por falta de tempo, com a carga horária apertada dos professores, ou falta de formações realizadas para auxílio dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. **Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades.** Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v.25, n.2, p. 176-194, jun. 2003. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v25_176.pdf> Acesso em: 23 abr. 2019.

BATISTA, M. C.; FUSINATO, P. A.; BLINI, R. B. **Reflexões sobre a importância da experimentação no ensino de física.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 31, núm. 1, 2009, pp. 43-49. Disponível em<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/380> Acesso em 29 mar. 2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf> Acesso em 29 mar. 2019.

CAVALCANTI, L. de S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 29 mar. 2021

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: **Sua teoria e a influência na educação**. Revista Pedagógica Facos, v.2, n.1, Osório, 2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-sua teoria e a influência na educacao.pdf.>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CAPÍTULO 11

ESPERANÇAR: MOVIMENTO QUE IMPULSIONA O DESPERTAR PARA UMA NOVA VIDA

Data de aceite: 21/06/2021
Data da submissão: 06/04/2021

Mônica Aparecida De Oliveira Cruz
UNIUBE – Universidade de Uberaba
Uberaba - MG
http://lattes.cnpq.br/5810536811450122

Lúcia Helena Borges De Oliveira
UNIUBE – Universidade de Uberaba
Uberaba-MG
http://lattes.cnpq.br/6780939983686813

RESUMO: O Projeto Esperançar surgiu para atender às demandas observadas em muitos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior, relativas às carências socioafetivas que o isolamento social, em virtude da Pandemia de COVID-19, intensificou. O projeto foi uma realização do curso de Pedagogia EaD e teve como objetivo contribuir para a formação pessoal e interpessoal dos participantes, provocando reflexões que permitissem ampliar o autoconhecimento e desenvolver melhor as relações com o próximo, fortalecendo o emocional e a autoestima dos envolvidos. Como a pretensão foi colaborar para o bem-estar da sociedade, a participação foi aberta ao público em geral e não somente a alunos, além de ter sido totalmente gratuito e online. O aporte teórico se fundamentou no mestre Paulo Freire, que inspirou o nome do projeto, e em contribuições de outros autores, como Eckart Tolle, Robert Happé, Paulo Vieira, Cortella e Gary Chapman. Ao todo foram realizados dez encontros quinzenais, de curta duração, buscando provocar inquietações que pudessem repercutir mudanças de pensamentos e hábitos, cujos resultados impactassem benefícios para a vida de todos.
PALAVRAS - CHAVE: Esperançar. Reflexões. Formação Pessoal e Interpessoal.

HOPING: MOVEMENT THAT ENCOURAGES AWAKENING TO A NEW LIFE

ABSTRACT: The Esperançar Project was created to meet demands observed in many Basic Education and Higher Education students, related to shortages socio-affective effects that social isolation, due to the COVID-19 Pandemic, intensified. The project was a realization of the Distance Learning Pedagogy Course and had aim to contribute to the personal and interpersonal training of participants, provoking reflections that would allow to expand the self-knowledge and better develop relationships with others, strengthening the emotional and self-esteem of those involved. As the aim was collaborate for the well-being of society, participation was open to the general public and not only to students, besides being completely free and online. The theoretical contribution was based on the master Paulo Freire, who inspired the name of the project, and in contributions by other authors, such as Eckart Tolle, Robert Happé, Paulo Vieira, Cortella and Gary Chapman. In all, ten short, biweekly meetings were held, seeking to provoke inquietudes that could bring about changes in thoughts and habits, the results of which would

impact on the benefits for everyone’s lives.
KEYWORDS: Hoping. Reflections. Personal and Interpersonal Formation.

1 I INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi um marco para história de toda humanidade, uma vez que ficou registrado, para as gerações futuras, como o ano em que surgiu a Pandemia de COVID-19, atingindo os povos de todos os continentes do mundo, o que provocou mudanças radicais nas formas de vida, trabalho e cuidados com a saúde.

A sociedade contemporânea teve que se adequar ao isolamento social como forma de prevenção, evitando a proliferação do Coronavírus. E, como o período de isolamento social prolongou-se, a convivência entre as pessoas ficou, praticamente, restrita ao grupo familiar e aos encontros virtuais, por um longo período.

Além da restrição da convivência social, o isolamento também intensificou o estresse em virtude dos novos desafios impostos pelas circunstâncias, entre eles, podemos citar o *Home Office* – conciliar o trabalho com as funções do lar; aulas remotas – as casas viraram salas de aula; comércios e indústrias fechados - provocando demissões e cortes salariais, entre outros.

As mudanças foram abruptas e aconteceram num curto espaço de tempo, isso fez com que as pessoas saíssem da zona de conforto, tornando-as mais fragilizadas e propensas a se sentirem inseguras, amedrontadas, irritadas, enfim, mais vulneráveis a mudanças de humor, comprometendo o emocional.

Como a maioria dos professores do Curso de Pedagogia EaD trabalham, também, em outros níveis da Educação Básica, a cada dia surgiam diversos relatos de alunos afetados emocionalmente pelo isolamento, o que instigou a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para ajudar esses alunos a vencerem os desafios desses tempos de Pandemia. Então, num primeiro momento, o projeto foi pensado para alunos, mas com o *Home Office* e a descoberta de plataformas para transmissões em grande escala, ficou decidido que o trabalho transcenderia os limites da Universidade e acolheria qualquer tipo de público que sentisse a necessidade de participar.

Pensando na necessidade dos participantes, o nome do projeto “Esperançar: movimento que impulsiona o despertar para uma nova vida” foi inspirado nos dizeres de Paulo Freire:

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992, *apud* CABRAL, 2015, s.p.).

Então, a ideia começou a tomar consistência e, para tanto, necessitava-se de uma arte que retratasse o desejo de compartilhar, semear leveza, transparência, transcendência e, ao mesmo tempo, desse a ideia de movimento, movimento para retirar as pessoas de um estado de inércia, provocado pelas condições impostas pelas circunstâncias do momento de Pandemia, e as fizesse refletir sobre a vida, o que de mais humanos temos e podemos disseminar. Enfim, um movimento gerado por um sopro de vida, por isso, a imagem escolhida foi o "Dente de Leão". Confira alguns dos significados de "Dente de Leão":

> O dente-de-leão também está relacionado à **ideia do desprendimento e da viagem**. [...] as sementes ligadas ao apêndice delicado, não parecem dispostas a se destacarem. Mas, lentamente, são levadas pelo vento com "receio" em um primeiro momento, mas cada vez mais decididas a embarcarem em uma nova jornada e **experimentar novas aventuras**. Superado o medo ou o receio inicial, elas se deixam levar pelo fluxo da vida, curiosas sobre novas descobertas, e **prontas para criarem uma nova vida**. **Este caminho é uma metáfora perfeita para a vida** de cada um de nós: para voar e aproveitar todas as oportunidades da vida, é preciso se desprender da própria origem, enfrentar o novo e o desconhecido. (GRENME, 2017, s.p.)

Na sequência, a escolha dos temas foi realizada levando em conta as exigências legais que são também referenciais da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, quanto às competências gerais, mais precisamente as competências relacionadas aos aspectos socioemocionais. Assim, os temas escolhidos foram: autoconhecimento, autorresponsabilidade, felicidade, reciprocidade, paz e ciência, pre-ocupação: medo X coragem, alta performance, resiliência, afetividade, gratidão.

Os convidados para desenvolver os temas foram professores e especialistas, muito bem preparados, dispostos a contribuírem para que todos os participantes se sentissem mais confiantes, positivos, determinados, acreditando mais em si para buscarem os seus sonhos e transformá-los em realidade.

Dessa forma, as atividades foram desenvolvidas a partir de conhecimentos teóricos e práticos relativos à formação pessoal e às relações interpessoais, propiciando reflexões que contribuíssem para o bem-estar de todos os participantes.

Essas atividades aconteceram online, devido ao isolamento social, por meio de recursos midiáticos que puderam garantir maior abrangência de participação local, regional e até em âmbito nacional, já que o nosso Curso de Pedagogia EaD tem alunos em mais de cem polos, espalhados de norte a sul do país.

Por isso, a necessidade de reconhecer que o cenário da vida muda a todo instante, a ciência progride, evolui. A informatização cresce, amplia-se a disseminação das informações. O que há pouco tempo era impossível, tornou-se realidade, a sala de aula virtual que ganhou espaço no cenário educativo, expandiu e se colocou a serviço da sociedade, flexibilizando as barreiras do tempo e do espaço, propiciando uma comunicação em larga escala, atingindo um público diversificado.

Todos esses benefícios, primeiro foram desbravados pela modalidade de ensino

a distância que, durante longo tempo, sofreu resistência e preconceito e, agora, os mesmos recursos utilizados na EaD estão sendo experimentados por todos os tipos de pessoas, independente de serem ou não estudantes. Com certeza, depois da Pandemia de COVID-19, tudo o que tem sido conhecido e praticado em relação às TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação, não mais deixarão de estar presentes no cotidiano das pessoas, em todos os âmbitos sociais.

Foi a mediação pedagógica que ocorrida nesse espaço de aprendizagem virtual que nos permitiu traçar os propósitos deste projeto de trabalho, uma vez que, enquanto educadores, acreditamos na fundamental importância de toda e qualquer forma de aprendizagem para a formação humana. Como, também, defende José Moran (2015, p.31):

> A educação no sentido mais amplo é aprender - e ajudar a que outros aprendam pela comunicação e compartilhamento - a construir histórias de vida, que façam sentido, que nos ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a evoluir como pessoas, a fazer escolhas, nos libertem das nossas dependências e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos.

Por acreditar que a educação transforma a vida das pessoas, o projeto foi idealizado visando contribuir com esse processo. No entanto, por ser um empreendimento organizado pelo Ensino Superior, poderia levar as pessoas a pensarem que era um curso, mas tratou-se de um projeto, portanto sem certificação, sem custos e totalmente online, atingindo um público mais amplo.

Dessa forma, foi organizado em dez encontros quinzenais de curta duração. Por isso, para exemplificar nosso desejo, utilizamos a metáfora “sopros” - os encontros foram sopros, pequenos sopros para *a-cor-dar* a vida.

2 I O PROJETO ESPERANÇAR

Os temas escolhidos para os encontros encontram-se relacionados às dez competências gerais da BNCC, particularmente, às competências socioemocionais (BRASIL, 2017, p. 9-10). Nessas competências é possível perceber estreita ligação com os temas desenvolvidos no projeto Esperançar, confira alguns deles: valorizar a diversidade de saberes e vivências, fazer escolhas para o seu Projeto de Vida, respeitar e promover os direitos humanos, ter consciência socioambiental, autoconhecimento, autocuidado, reconhecer suas emoções e a dos outros, autocríticas, empatia, colaboração, diálogo, resolução de conflitos, respeito a si, ao outro e à diversidade, responsabilidade, autonomia, flexibilidade, resiliência, determinação, princípios éticos, democráticos, sustentáveis, solidários, cidadania.

A seguir, apresentamos uma síntese do que foi abordado em cada encontro.

2.1 Primeiro Encontro – Autoconhecimento:

Para se tornar uma pessoa iluminada, precisamos muito mais que conhecer os outros, precisamos conhecer a nós mesmos, por isso é fundamental virar o espelho, olhar para o nosso interior para compreender quem de fato somos.

É nessa viagem silenciosa para dentro de nós que vamos desbravando novos horizontes, descobrindo as nossas mazelas, nossas incertezas, nossos medos e, assim sendo, vamos reconstruindo a nossa história.

Segundo Sri Prem Baba (2016, p.61-63):

> Para ser você mesmo, além de humildade, é necessário ter comprometimento, coragem e firmeza para se libertar das defesas e desconstruir os muros, as armaduras e as máscaras. [...] vejo que a humanidade ficou parada nesse ponto do estudo: ao mesmo tempo em que existe a necessidade de aprender e crescer através do sofrimento, há também uma incapacidade de lidar com a dor. Esse paradoxo tem gerado um sofrimento desnecessário, por isso eu digo que se há algo de real valor nesse mundo é o autoconhecimento. Esse é o caminho.

Se a real mudança começa primeiramente em cada um de nós, não há como não "encarar" todas as nossas crenças limitantes e avançar no sentido de superá-las.

2.2 Segundo Encontro – Autorresponsabilidade:

Autorresponsabilidade é um dos elementos do processo de cura, porque ela só se efetiva quando a pessoa adquire a consciência de que o seu sucesso ou o seu fracasso são os resultados das suas escolhas.

Ser autorresponsável é ter a certeza absoluta, a crença de que você é o único responsável pela vida que tem levado, consequentemente, é o único que pode mudá-la e direcioná-la (VIEIRA, 2015, p.69).

A partir do momento que a pessoa adquire consciência de que ficar justificando falhas e escolhas, não vai lhe trazer prosperidade, ela muda de atitude, assume o seu destino e tudo flui melhor.

2.3 Terceiro Encontro – Felicidade:

É importante compreender que felicidade é algo único, singular e pontual, é fundamental para o bem-estar físico e psicológico de uma pessoa. A felicidade pode ser construída no dia a dia do ser humano. Nesse sentido, é possível reprogramar nosso cérebro para vivermos uma vida mais feliz. Portanto, é importante saber que a nossa relação com dinheiro e riqueza não é condição única de felicidade.

Conforme (MOSS, 2019, p.15):

> Um dos equívocos sobre a felicidade é achar que ser feliz é ser animado, alegre e contente o tempo todo; ter sempre um sorriso no rosto. Não é isso. Ser feliz e levar uma vida enriquecedora tem a ver com aceitar que coisas ruins venham junto com as boas e aprender a ressignificar as ruins.

É preciso compreender que não existe vida sem desafios e que ser realista é também sinal de consciência e de maturidade.

2.4 Quarto Encontro – Reciprocidade:

A reciprocidade nos ensina que não podemos exigir do outro (pessoa, sociedade, meio ambiente) aquilo que nós mesmos não temos para oferecer, mas, justamente, por isso, porque a reciprocidade cria em nós as condições do reconhecimento profundo de quem somos, ela nos ensina o que devemos melhorar em nós para que também o outro (pessoa, sociedade, meio ambiente) possa ver em nós algo de bom.

2.5 Quinto Encontro - Paz e Ciência:

Quando estamos em paz, preenchidos pelo sentimento de unidade com tudo que acontece, enxergamos somente a simplicidade (HAPPÉ, 1997, p.63). Por isso a importância de parar, refletir, sentir, respirar, se conectar consigo mesmo.

Sair do automático, desacelerar, propiciar momentos para aflorar a criatividade, para estar por inteiro com o outro são fundamentais para o nosso desenvolvimento e nosso equilíbrio emocional.

2.6 Sexto Encontro – Pre - ocupação: Coragem X Medo:

Coragem é agir mesmo estando com medo, conforme nos revela Freire (1993, p.66):

> De fato, o medo é um direito mas a que corresponde o dever de educá-lo, de assumi-lo para superá-lo. Assumir o medo é não fugir dele, é analisar a sua razão de ser, é medir a relação entre o que o causa e a nossa capacidade de resposta. Assumir o medo é não escondê-lo, somente assim podemos vencê-lo.

As pessoas precisam entender que medo não é sinal de fraqueza, medo é consciência do perigo, no entanto, deve ser também motivo para ir à luta, para agir e não paralisar.

2.7 Sétimo Encontro - Alta Performance:

Chega a ser contundência dizer que a maioria das pessoas quer atingir a alta performance. Contudo, poucos agem corretamente para alcançar esse objetivo. Vieira (2017, p. 203) diz que "Nossas crenças influenciam todas as nossas escolhas mais significativas e importantes, direcionando todas as decisões e determinando a vida que levamos".

Então, precisamos identificar quem somos, descobrir quais são as nossas crenças limitantes, agir com autorresponsabilidade e assumir o leme do nosso barco. É importante, também, entender que o passado foi parte da nossa história e que determinou muito do que somos hoje. Mas não podemos viver de passado e nem de futuro. Um já passou e o outro deve servir de luz para impulsionar a caminhada. Por isso, também, é importante entender que a alta performance é construída no presente.

2.8 Oitavo Encontro – Resiliência:

Na física, o termo resiliência é usado quando um objeto, depois de passar por deformação elástica, consegue voltar ao seu estado original.

No sentido humano, podemos dizer que ser resiliente é não deixar aquela luz interior se apagar. É se entregar aos desafios para entendê-los e solucioná-los. Não é aquela entrega de conotação negativa, passiva que nos lembra a derrota. É a entrega no sentido que traz. Para Tolle (2002, p.200), “ A entrega nos religa com a fonte de energia do Ser, e, se as nossas ações estiverem impregnadas com o Ser, elas se tornam uma alegre celebração da energia da vida, que nos aprofunda cada vez mais no agora”.

Essa é a verdadeira entrega, a que conecta esse ser ao momento presente, sem as lembranças doloridas do passado e sem as incertezas do futuro.

2.9 Nono Encontro – Afetividade

É o estado psicológico que nos permite demonstrar os sentimentos e emoções a outros seres ou objetos. Afetar, tocar o outro, são elementos básicos da afetividade, no entanto, muitas pessoas não conseguem demonstrar esse sentimento.

Quando estudamos o desenvolvimento infantil, aprendemos que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência desse ser. Há uma metáfora apresentada por Chapman Gary, citando o Dr. Ross Campbell que diz o seguinte:

> Dentro de toda criança existe um “tanque emocional” que deseja ser cheio de amor. Quando a criança se sente amada, ela se desenvolve normalmente, mas, quando o tanque está vazio, ela se comporta mal. Grande parte do comportamento inadequado das crianças tem origem em um “tanque de amor” vazio. (GARY, 2013, p. 20)

Desse modo, é tão importante cuidar bem das nossas crianças para a construção de adultos mais saudáveis e realizados, pois sem afeto não há interesse, nem necessidade, nem motivação.

2.10 Décimo Encontro – Gratidão:

A palavra gratidão, no contexto atual, virou moda. Aparece estampada em canecas, copos, camisetas, entre outros. Isso não é ruim, no entanto, não traduz o que de fato as pessoas entendem sobre o que significa ser grato.

Ser grato é muito mais do que ser educado. Ser grato é enxergar o mundo de forma diferente, é reconhecer o que há de melhor em tudo.

A gratidão é um dos princípios para ser feliz. Por isso precisamos elogiar mais, agradecer mais, valorizar mais, reconhecer mais, perdoar mais, porque até nas situações mais inaceitáveis e dolorosas que possam surgir, há um propósito, um aprendizado, por isso, precisamos ser gratos.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o projeto, foi possível perceber, desde a primeira transmissão, o quanto houve envolvimento dos participantes. E, o mais importante, o envolvimento de pessoas que não estudam, assim como também aconteceu com alunos da Educação Básica, do Ensino Superior, profissionais da Educação e de diversas outras áreas.

Nessa perspectiva, identificamos o papel social do Curso, sem pretensão lucrativa, ao desenvolver esse trabalho visando o bem-estar e a saúde emocional da sociedade. Com isso, o projeto transcendeu os muros da Universidade e conseguiu chegar a pessoas de variados perfis pessoais, profissionais e faixas etárias.

Muitos foram os registros recebidos da abrangência e da relevância do projeto para as pessoas que participaram dos encontros. Todos esses registros foram compilados em forma de um e-book e disponibilizado a todos os envolvidos em forma de um “Memorial dos Tempos de Pandemia”.

REFERÊNCIAS

BABA, Sri Prem. **Propósito.** A coragem de ser quem somos. Rio de Janeiro: 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 19 set. 2020.

CABRAL, Gladir. **A esperança audaz**: a pedagogia de Paulo Freire. In: Ultimato. mar./abr. 2015. Disponível em:< https://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-de-paulo-freire> Acesso em: 19 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_______. **Professora Sim Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Loyola, 1993.

_______. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_______. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_______. **O poder do silêncio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

GARY, Chapman. **As cinco linguagens do amor**. Como expressar um compromisso de amor a seu cônjuge. 3.ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

GREENME. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/significados/5288-lenda-do-dente-de-leao-e-seus-significados/ > Acesso em: 19 set. 2020.

HAPPÉ, Robert. **Consciência é a resposta**. São Paulo: Talento, 1997.

MOSS, Jennifer. **Felicidade.** Coleção inteligência Emocional. Rio de Janeiro: 2019.

MORAN, José Manuel. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI, Adolfo Neto; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

TOLLE, Eckhart. **O poder do Agora**. Um guia para a iluminação Espiritual. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

VIEIRA, Paulo. **O poder da Ação**. São Paulo: Editora Gente, 2015.

_______. **Poder e alta performance**. São Paulo: Editora Gente, 2017.

CAPÍTULO 12

O PINTEREST PARA CRIAÇÃO DE UM MUSEU IMAGINÁRIO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Jéssica de Castro Lima Nunes
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Bauru – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/2432202842704569

Maria Antonia Benutti
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Bauru – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/4651595631518025

RESUMO: O conceito cunhado por André Malraux de Museu Imaginário se constitui na ideia de um conjunto de obras que faz parte das lembranças e memórias de cada indivíduo, sem conhecer a obra em si de fato, mas apenas o contato com a reprodução da imagem. Com os meios de reprodução, a partir dos anos 80, muitas obras de arte puderam ser digitalizadas, fotografadas e armazenadas em computadores, assim através da socialização desse material criou-se um vasto banco de imagens digitais. Nesse contexto, esta pesquisa em arte-educação propõe que cada aluno crie o seu próprio Museu Imaginário Digital, através da rede social Pinterest como um instrumento de desenvolvimento, e uma forma de inovar e diversificar o ensino aprendizagem através de uma ferramenta acessível a sociedade no seu cotidiano.

PALAVRAS - CHAVE: André Malraux, museu imaginário, tecnologia, arte-educação.

ABSTRACT: The concept coined by André Malraux of Museu Imaginário constitutes the idea of a set of works that is part of the memories and memories of each individual, without knowing the work itself in fact, but only the contact with the reproduction of the image. With the means of reproduction, from the 80's, many works of art could be digitalized, photographed and stored in computers, so through the socialization of this material a vast bank of digital images was created. In this context, this research in art education proposes that each student create his own Digital Imaginary Museum, through the Pinterest social network as a development tool, and a way to innovate and diversify teaching-learning through a tool accessible to society in their daily lives.

KEYWORDS: André Malraux, imaginary museum, technology, art-education.

1 I INTRODUÇÃO

Através da técnica de reprodução de imagens a sociedade passou a ter, cada vez mais, o conhecimento e contato com diversas obras de arte, que no passado poderiam somente ser vistas em museus. Com isso, o termo museu imaginário, criado por André Malraux, é a ideia de um conjunto de obras que faz parte da memória e lembrança de cada pessoa, ou seja, aquilo que a pessoa conhece mesmo sem ir a um museu, mas apenas através de meios de reproduções da arte. Nesse sentido o museu imaginário implica em uma democracia estética,

pois não existe fronteiras entre espaço e tempo, muito menos estilísticas, permitindo uma aproximação de diferentes conjuntos de obras de arte.

Essas imagens que circulam pelos meios de comunicação com o uso das tecnologias, são utilizadas como ferramentas da sociedade, com o seu papel de construir uma nova cultura visual. Com esta questão das imagens nos dias atuais, é possível a utilização de uma rede social que permite a criação de murais de imagens, isto é, um mural de interesses que pode ser separado em vários boards (murais), conforme a pessoa julgar necessário, e relacionar com a criação de um museu imaginário digital, utilizando os conceitos de Malraux (1965) sobre a democratização da cultura, da não hierarquização das obras de arte e de museu acessível a todos, sugerindo a reprodução das obras de arte como um difusor da cultura.

Com a criação do museu imaginário digital e com o que Prensky (2001) denominou de os "nativos digitais", que são jovens que nascem imersos nas tecnologias, a ideia dessa pesquisa coloca o uso de novas tecnologias, como o Pinterest, no meio educacional como uma ferramenta para ensino e aprendizagem no contexto de criação e compartilhamento de conhecimentos na área de Artes Visuais.

Assim o presente trabalho visa aplicar o conceito de museu imaginário para o ensino da História da Arte, através da rede social Pinterest, utilizando-a como ferramenta de acesso e procura das imagens, e a construção de um museu imaginário que pode ser representado em um espaço virtual.

2 | DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA DA PROPOSTA

A proposta foi trabalhar a rede social Pinterest, uma ferramenta atual e cotidiana, para a criação de um museu imaginário digital em uma escola de Bauru. A unidade participante do estudo foi uma Escola Municipal situada na região Leste da cidade, em aulas de Artes, com o nono ano do ensino fundamental II, alunos na faixa etária de 14 anos, com o intuito de inovar o ensino-aprendizagem na arte-educação. A proposta foi embasada pelo conceito de museu imaginário de Malraux, e foi necessário conhecer a fundo esse conceito e como aplicá-lo ao meio digital.

O museu imaginário digital nasce do conceito criado por André Malraux, em 1947, de que todo indivíduo possui em seu acervo de memórias referências de imagens através do contato com a reprodução dessas imagens, inicialmente pela fotografia, pelos meios de comunicação. A partir desse conceito o projeto visou construir com os alunos um museu imaginário no Pinterest, a princípio individualmente e, posteriormente um museu imaginário coletivo de todos os alunos participantes contendo pelo menos uma imagem do museu imaginário de cada aluno, deste modo "as práticas educativas em arte aproximaram-se das práticas sociais, incluindo a produção de diferentes tempos e culturas como conteúdo a ser ensinado" (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.2). Após a construção do museu imaginário

coletivo foi dada uma aula sobre leitura visual e História da Arte dessas imagens escolhidas.

3 I RELATO DO TRABALHO DE CAMPO

A aplicação na Escola Municipal de Bauru foi realizada com o nono ano A, com 25 alunos, em aulas cedidas pela professora de Artes no período do mês de maio e começo de junho.

A primeira aula expositiva, foi ministrada na sala de vídeo para explicação do projeto e conceito de Museu Imaginário, e a relação do projeto com a rede social Pinterest e como é constituída essa rede, que funciona através de compartilhamentos de fotos e criações de coleções de murais com diversas imagens, o significado da palavra Pinterest e *prints* da tela do site para visualização geral pelos alunos. Após ter sido exibido o *feed* do Pinterest e comentado sobre as imagens que apareciam, perguntou-se aos alunos nomes ou estilos de obras de arte que mais gostavam, sendo que nada foi respondido.

A seguir, apresentação do próprio museu imaginário da pesquisadora que mostrou suas referências e artistas preferidos para que desse base e inspirasse na construção do museu imaginário dos alunos. Deste modo foi explicado aos alunos que dessem preferências por escolher imagens de seu museu imaginário no campo das Artes Visuais (fotografia, escultura, desenho, pintura, performance, assemblage e entre outras).

Em um segundo momento realizou-se uma dinâmica para compreender melhor todo projeto. Foram espalhadas diversas pranchas de imagens de artes entre clássica, moderna e contemporânea na sala. Foi abordada a diferença entre ver e olhar, algo já apresentado para eles pela professora de Artes, sendo o ver imediato e desatento, e o olhar interessado e sensível. Então foi solicitado para cada aluno escolher com calma uma imagem que mais gostasse, que os representasse ou que chamasse a sua atenção, foi dado dez minutos para observação das imagens e a escolha. Após a escolha foram removidas as pranchas de imagens que sobraram e depositadas as selecionadas novamente no lugar.

Em seguida cada aluno pegava a imagem escolhida e mostrava para sala dizendo quais os motivos da sua escolha, dentre eles, as razões mais citadas pelos alunos foram pelas cores, formas, cenas do cotidiano, sentimentos internos. Um destaque se dá à obra "Guernica" (1937) de Picasso que por um aluno foi comentada em todos seus detalhes, pois foi uma imagem muito vista nas aulas de Artes da escola.

Foi possível perceber entre os alunos uma preferência por imagens mais figurativas, das quais se destacaram três na sala. A primeira imagem representa um macacão na cor vermelho contendo fixado em si, vinte e uma barras de aço inoxidável polido, do artista Michael Aubry obra "Roupa de operário criada por Moholy-Nagy colada na música" de 1925-2003, os alunos a escolheram por remeter a série "La Casa de Papel*"* em alta no Netflix, no ano de 2018, e muitos deles a assistiam.

A segunda imagem é composta por diversos galhos com flores amarelas e a presença

de um ovo frito pendurado em um galho, do artista Jirí Kovanda obra "Minha cor favorita" de 2008, o comentário entre os alunos sobre esta obra foi que a acharam inusitada e diferente.

A terceira imagem escolhida é uma sala com diversas palavras sobrepostas uma a outra e que se entrecruzam no chão da sala. A organização das palavras cria a imagem de uma estrela, obra do artista Franz Mon, "Mortuário para dois alfabetos" de 1969-1970, os alunos mencionaram que esta obra necessitava de mais observação, pois as misturas de palavras criavam a surpresa de no final, após uma observação minuciosa, a visão de um desenho de uma estrela ao chão.

Os alunos participaram totalmente na conversa sobre todas as imagens, fazendo assim, uma leitura de objetos artísticos mediada pela pesquisadora, que para Arslan e Iavelberg:

> [...] outra competência que promove a imagem positiva do aprendiz: além de cumprirem o papel de formação cultural, conectam a aprendizagem ao patrimônio cultural. Na escola, o jovem compreende e se situa no mundo como agente transformador, ao atribuir e extrair significados das produções de críticos, historiadores, jornalistas, artistas e filósofos, com a mediação do professor. (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 9).

Para complementação explanou-se sobre a questão da fotografia na arte, o seu surgimento e desdobramentos na História da Arte, como ela democratiza o acesso às obras que se encontram em museus e promove a aproximação dos indivíduos a esses espaços e objetos. Por fim, com a sobra de um pequeno tempo, os alunos foram encaminhados até a sala de informática para uma breve pesquisa no Google de imagens de obras. Apareceram muitas fotografias de variados temas, mas poucos nomes de obras ou artistas.

Na segunda aula realizada na sala de vídeo iniciou-se com apresentação de slides sobre a rede social Pinterest, abordando o que era necessário para criar uma conta e a explicação da funcionalidade de cada item: como o uso da barra de pesquisas; a atualização do *feed*; como visualizar as notificações; editar as configurações da conta; criar pastas por temas; seguir as pessoas na rede; explorar os temas sugeridos pela página; e a ferramenta da seleção de um determinado pedaço da imagem que a partir deste fragmento busca resultados visualmente semelhantes.

Ao término desse primeiro momento, os alunos foram encaminhados até a sala de informática. A atividade começou com a criação de *e-mails*, pois muitos alunos não tinham e, era preciso para criar a conta no Pinterest. Em seguida criou-se uma conta no Pinterest e realizou-se a pesquisa de imagens por palavras chaves e por fim a criação da pasta "Meu Museu Imaginário". Orientou-se a pesquisar por imagens de obras de artes, mas muitos não tinham um referencial de nomes de obras ou artistas, então, usou-se a palavra-chave "arte" como base, adicionando outra palavra do conteúdo de seu interesse. Os alunos do 9º ano A pesquisaram por imagens de arte relacionadas com futebol, foi sugerido pela pesquisadora para procurarem por obras de Portinari, na pesquisa de "arte comida" foi

indicado o artista Vik Muniz ou Giuseppe Arcimboldo. Assim apareceu na sala pesquisas de imagens de animes, séries, jogo *God Of War*, paisagens, animais, artista Van Gogh, mas principalmente flores e arte urbana como o grafite.

Na terceira aula a pedido da professora de Artes, a quantidade de alunos foi reduzida, da sala inteira passou-se a ter cinco alunos que demonstraram interesse em participar até o fim da pesquisa que representasse a sala toda, isso aconteceu, pois a professora precisava continuar o conteúdo do currículo municipal com os alunos, por fim tal medida ajudou a pesquisadora, pois diminuiu a quantidade de imagens a serem analisadas, contribuindo também com a questão do tempo, já que o projeto tinha data para terminar.

Na sala de informática os alunos prosseguiram com a pesquisa de mais imagens de obras de arte no Pinterest, mas já com a finalização da seleção de imagens para o seu próprio museu. Nisso foi orientado aos alunos que na pasta do museu coletivo da sala se colocasse duas imagens principais contidas no seu museu, mas definida uma imagem para ser analisada na última aula; sendo que a maioria das imagens selecionadas para o museu coletivo da sala foram ilustrações digitais, depois pinturas e colagens.

O museu imaginário da sala do 9º ano A contou com a seguintes imagens: Vicent Van Gogh "Autorretrato com a orelha enfaixada e tubo", óleo sobre tela, 1889; Liza Falzon, "Frida Kahlo", ilustração; Santa Monica Studio, "God Of War", 2018; Mocha Cotton, Via Láctea, ilustração; Vik Muniz, "Eiffel Tower (Postcards from Nowhere)", 2015, impressão digital e Vicent Van Gogh, "Noite Estrelada sobre o Rhone", 1888, óleo sobre tela.

Na última aula, foi impresso o Museu Imaginário de cada sala em uma única prancha e recortadas as imagens, e pedido inicialmente para que os alunos participantes reagrupassem as imagens de forma a analisar possíveis semelhanças e diferenças entre elas. Na sala as semelhanças citadas pelos alunos foram que as paisagens que apareceram eram basicamente em tons azuis e iluminadas por estrelas, com a presença de pessoas em quase todas as imagens; já as outras duas imagens contavam com dois artistas ícones das artes em que seus rostos aparecem, e a paleta dos dois são em tons quentes; as diferenças no geral foram as texturas das imagens, os tons de azuis e os personagens.

Depois foi dado a cada aluno sua imagem escolhida, pois a impressão era em adesivo, eles ficaram muito animados sobre onde colar a imagem, indicando os cadernos, armários, entre outros. Portanto o museu imaginário permitiu trabalhar suas referências e conhecer a si e a arte, como propõem Arslan e Iavelberg:

> O aluno fará escolhas com liberdade e discernimento, sendo influenciado, sim, pelas culturas, mas com atitude propositiva e transformadora, a fim de continuar aprendendo por si, dentro e fora da escola, renovando-se pelo contato com o movimento contínuo da arte, do conhecimento e das manifestações artísticas. (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.10).

Logo após a conversa realizou-se uma aula mostrando o Museu Imaginário Coletivo para sala toda. Com os alunos foi abordado na ilustração da Liza Fanzon, a artista Frida

Kahlo, sua história, a análise dos símbolos presentes em suas obras e fazendo parte do movimento surrealista. Na imagem do jogo God of War a relação feita com as esculturas gregas e o tema de batalhas; com o artista Mocha Cotton a ilustração e a ligação com a xilogravura, gravura e água-forte. A obra de Vik Muniz com referências ao cubismo sintético e as colagens e para finalizar Van Gogh, sua história, trajetória, obras e parte da História da Arte no Expressionismo.

4 | AVALIAÇÃO

A ideia de aplicação do projeto na Escola Municipal foi muito bem recebida pela professora de Artes, disponibilizando inicialmente suas aulas, e os alunos também ficaram animados, pois poderiam usar a sala de informática.

No primeiro momento uma das dificuldades foi que a aula do 9º ano A começava as sete horas da manhã, então tinha que se esperar a inspetora abrir a sala de informática para ligar a internet e todos os computadores, a internet bem cedo era lenta, com isso se perdia um tempo da aula. Outro ponto é que no início do projeto contava-se com os vinte e cinco alunos e então tinha-se que compartilhar o computador em duplas e trios para que todos pudessem utilizar, logo demandando mais tempo para que todos conseguissem pesquisar.

A ideia central era que os alunos trouxessem suas próprias referências de imagens relacionadas com artes visuais, mas a maioria não citou nenhum nome de artista ou movimento artístico, então foi necessário alterar o caminho, realizando assim a dinâmica com as pranchas e conversas, para estimular a observação e análise das imagens de artes com a qual eles se identificassem. Apesar desses obstáculos os alunos eram muito participativos no diálogo e nas questões que eram abordadas.

Poucos alunos conheciam o Pinterest, assim foi possível a maioria poder ter contato e criar sua conta, e aprender desde o início sobre a rede e suas ferramentas, a professora da classe também foi uma das que gostou, pois no decorrer das aulas sobre o Pinterest ela sempre tirava dúvidas sobre as funcionalidades do site, mostrando interesse em saber mais sobre o assunto. Na pesquisa sobre as imagens foi possível discutir também sobre experiência visual e experiência artística.

Uma mudança ocorrida foi da quantidade de alunos, que começou com vinte e cinco e no meio do percurso se tornou cinco, que foram alunos que demostraram interesse em continuar participando, a professora chegou a comentar que um deles tinha mau comportamento, mas decidiu-se manter o aluno, que por sinal foi participativo e teve bom desempenho durante todo o projeto.

Ao final os alunos responderam um questionário com algumas perguntas sobre a oficina, nelas foi possível avaliar que eles ficaram bastante satisfeito com a oficina em si, comentaram que foi bom fazer algo diferente; a utilização do Pinterest, pois alguns não

conheciam, mas outros conheciam, porém nunca tinham usado; e as ideias e informações compartilhadas sobre a rede social e imagens.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade desde as vanguardas artísticas até hoje vem sendo marcada por diversas inovações. As experiências e produções feitas pelos pesquisadores transformaram-se em novas tecnologias midiáticas que teve início com a fotografia e evoluiu para os computadores e, depois deles, os *hardwares* e *softwares* que possibilitaram, dentre outras, a comunicação interativa mundial a partir do interior de nossas casas.

Desde os princípios da fotografia, a arte e a tecnologia têm se relacionado em uma ligação essencial que tem favorecido a ambas. A mais atual transformação é aquela que proporciona que milhões de pessoas com renda média possam ver imagens, enviar mensagens, acessar sites na internet, enfim, tornando-se consumidores e produtores sem sair de suas residências.

O Pinterest fazendo parte dessas tecnologias, abrange de forma atual o conceito de museu imaginário, apresentando-se como um meio propício para a construção de um mural com as diversas referências de imagens pessoais, concretizando e dando vida a um museu que era apenas mental. Com a visualização desse museu, foi possível analisar e aprender mais, a partir dele, sobre a arte e a relação dessas imagens com a História da Arte.

Com o Pinterest foi possível despertar o interesse pelas artes nas novas gerações que vivem no mundo das multimídias e gerar uma nova forma de aprender. Mostrando aos professores que a tecnologia pode ser um recurso no processo de ensino-aprendizagem, como um suporte de descobertas e um auxílio facilitador do trabalho pedagógico.

No meio educacional as tecnologias contribuem e muito para um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos aos alunos e novas formas de utilizar essa ferramenta nos estudos e na vida cotidiana. Assim, segundo Ulbricht, Vazin e Villarouco:

> Ao inovar na educação com auxílio de novas tecnologias, cria-se novas formas de aprender, interagir e, consequentemente, de viver. Constata-se assim, que a internet comporta um novo e complexo espaço global para ação social e, por extensão, para a aprendizagem e a ação educativa. (ULBRICHT; VAZIN; VILLAROUCO, 2011, p. 53).

A partir da educação o projeto deu ao aluno a autonomia de suas experiências no mundo moderno, incentivando sua curiosidade, o raciocínio e a capacidade de interferir no mundo em que faz parte. Contudo, as ações apresentadas nesta pesquisa ocorreram de maneira intensiva e espera-se que se tornem um incentivo para que outros espaços de educação procurem inspiração para novas ações.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R.; CARVALHO, A. M. P. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson, 2006.

MALRAUX, André. **O Museu Imaginário**. Lisboa: Edições 70, 1965.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On The Orizon – Estados Unidos – NCB University Press**, v.9, n.5, Oct., 2001.

ULBRICHT, Vania Ribas. VAZIN, Tarcísio. VILLAROUCO, Vilma. **Ambiente Virtual de aprendizagem inclusivo**. Florianópolis: Padion, 2011.

CAPÍTULO 13

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA FREIRIANA: DIÁLOGO COM AS PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS E DAS EDUCANDAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Guilhermina Maria Pimentel da Silveira
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceara – UECE.
Fortaleza - Ceará
http://lattes.cnpq.br/3009867479703281

Maria das Dores Alves Souza
Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE.
Fortaleza - Ceará
http://lattes.cnpq.br/9703841974435787

RESUMO: Neste artigo analisa-se uma experiência de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida por um projeto de extensão universitária, a qual foi inspirada no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. Objetiva compreender o processo de ensino aprendizagem a partir das percepções das educadoras e das educandas. A pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa de Minayo (1994), utilizou a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula para a coleta de dados. Considera-se que a ação alfabetizadora possibilitou um processo ensino-aprendizagem, a partir de temas geradores e desenvolveu práticas crítico-reflexivas comprometidas não somente com o domínio da leitura e da escrita no sentido estrito, mas também como instrumento de compreensão crítica da realidade.

PALAVRAS - CHAVE: Alfabetização de Jovens e Adultos. Diálogo. Temas geradores.

LITERACY OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS FROM THE FREIRIAN PERSPECTIVE: DIALOGUE WITH THE PERCEPTIONS OF EDUCATORS AND EDUCATORS ON THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This article analyzes a literacy experience for young people and adults developed by a university extension project, which was inspired by Paulo Freire political-pedagogical thinking. It aims to understand the teaching-learning process from the perceptions of educators and students. The research was based on Minayo's qualitative approach (1994), using semi-structured interviews and classroom observation for data collection. It is considered that the literacy action enabled a teaching-learning process, based on generating themes and developed critical-reflective practices committed not only to the domain of reading and writing in the strict sense, but also as an instrument for critical understanding of reality.

KEYWORDS: Literacy for youth and adults. Dialogue. Generating themes.

INTRODUÇÃO

O estudo da temática Educação de Jovens e Adultos exige dialogar com o pensamento de Paulo Freire e suas contribuições para uma prática política-pedagógica libertadora, em especial, porque o seu legado foi determinante para o desenvolvimento e reconhecimento da

Educação Popular no Brasil. Freire foi um educador à frente do seu tempo, um intelectual comprometido em transformar à situação do país quanto ao analfabetismo. No início da década de 1960, desenvolveu um sistema de alfabetização-conscientização que ficou conhecido no mundo, por conceber a educação como ato político e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como instrumento de desvelamento das relações de opressão sociocultural, econômica e política vivenciada pelos trabalhadores na sociedade de classes. Freire (1989) compreendia que a leitura da palavra imbrica na leitura de mundo e que educadores (as) e educandos (as) seriam sujeitos do processo educativo.

Em vista disso, a experiência de alfabetização que fundamenta esta análise originou-se da pesquisa realizada no bairro Serrinha, comunidade que vivencia ações do programa de extensão "Viva a Palavra", vinculado à Universidade Estadual do Ceará. Esta, por meio desse programa, busca fortalecer as práticas de letramento crítico de crianças, adolescentes e jovens que residem nas comunidades do entorno do campus Itaperi e do Campus Fátima, mediante atividades artísticas, culturais e educativas.

Nessa perspectiva, foi possível constatar o alto índice de pessoas analfabetas e/ou com baixa escolaridade. Tendo ocorrido em 2017, a investigação visava identificar se os pais das crianças e jovens, que participavam do projeto, conseguiam orientar as atividades escolares dos (as) filhos (as). É importante ainda, destacar que houve também interesse por parte dos pais das crianças em aprender a ler e escrever para orientar as atividades dos filhos (as).

Diante dessa realidade, se iniciou uma ação de alfabetização de jovens e adultos integrada da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UECE, do programa Viva a Palavra, da Associação de Moradores da Serrinha-AMORBASE e do Instituto Irmã Giuliana Galli. Portanto, o projeto possibilitou a universidade ir além de seus muros, alcançando sua função social através de ações extensionistas seu entorno.

Assim, é possível perceber a importância dos projetos de extensão universitária para as comunidades do entorno da universidade, pois, nesse caso, a atividade de extensão teve a função de ligar a comunidade vizinha e a Universidade. (SEVERINO, 2007)

No percurso metodológico da pesquisa que possibilitou a produção do presente artigo, optou-se pela abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1994), permite melhor apreensão do objeto de estudo e busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, como também, trabalhar com a vivência, com a experiência e a cotidianidade dos atores sociais. O trabalho de campo contemplou observações em sala de aula e entrevista semiestruturada realizada com as educadoras e os educandos (as) que participaram do projeto de extensão.

Portanto, este artigo fundamenta-se nos resultados da pesquisa[1] que analisou uma ação de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida num programa de extensão universitária: O Projeto de alfabetização e cidadania: a leitura e a escrita como instrumento

1 Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, defendido em 2019.

de emancipação humana de jovens e adultos na comunidade Garibaldi do bairro Serrinha em Fortaleza-CE.

Participaram da pesquisa estudantes universitárias, bolsistas de extensão, pertencentes aos cursos de Pedagogia e de Letras da Universidade Estadual do Ceará, que atuaram como educadoras na referida ação de Alfabetização de Jovens e Adultos. Também, participaram da pesquisa três educandas. No entanto, neste artigo, faz-se um recorte da pesquisa para dialogar especialmente, com as educadoras e as educandas[2] sobre suas percepções e aprendizagens no processo de alfabetização e ainda, com as observações da pesquisadora durante o acompanhamento das atividades pedagógicas em sala de aula.

PERCEPÇÕES E APRENDIZAGENS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS VOZES DAS EDUCADORAS E DAS EDUCANDAS

No campo educacional brasileiro, o analfabetismo ainda é compreendido como um problema desafiador. Em pleno século XXI o percentual de analfabetos chega a 7,0% na população com idade de 15 anos ou mais. (NETO, 2017). Diante desse fato, faz-se necessário o comprometimento das instâncias administrativas para que esse quadro se transforme e a Educação de Jovens e Adultos se torne prioridade, pois a Constituição Federal de 1988 determina, em seu art. 208, no inciso I, que, compete ao Estado garantir "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria".

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 também reforça o direito acima explicitado em seu art. 37: "A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

Nessa perspectiva, observa-se que a EJA está respaldada em lei, porém, não basta ser assegurada, a mesma precisa ser colocada em prática para que o índice de analfabetismo possa ser reduzido em todo território brasileiro, principalmente na região nordeste, onde as taxas de pessoas não alfabetizadas atingem o percentual de 14,5%. (NETO, 2017)

Todavia, para que essa realidade de fato se modifique, faz-se necessário que todas as esferas, federal, estadual e municipal, comprometam-se, com Políticas Públicas que garantam recursos financeiros e pedagógicos para o desenvolvimento de ações que tenham como finalidade promover a Alfabetização de Jovens e Adultos para as pessoas que tiveram seu direito à educação negado ao longo da história, e não esquecendo de que a educação influencia no desenvolvimento da cidadania, e consequentemente levando a inclusão social

2 Para preservar o anonimato, os nomes das entrevistadas aqui são fictícios.

desses sujeitos. Pois, ao estudarmos a história da EJA no Brasil constatamos que as lutas dos grupos sociais como: sindicatos, associações comunitárias e movimentos populares foram fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que busque dialogar com a realidade social e cultural da classe trabalhadora.

Dessa maneira, o estudo da temática Alfabetização de Jovens e Adultos na visão crítica exige necessariamente situá-la no contexto histórico dos movimentos de cultura popular da década de 1960, período em que o educador Paulo Freire dedica-se a sistematizar uma proposta de alfabetização-conscientização a qual ficou conhecida mundialmente como “método Paulo Freire”. É imprescindível compreender que a concepção de alfabetização freireana não se limita somente ao domínio do código linguístico, mas, principalmente a pensar uma prática educativa em que a aprendizagem da leitura e da escrita se articula a compreensão crítica da realidade sociocultural vivenciada pelos alfabetizandos. Neste sentido o pensador afirma:

> Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. (FREIRE, 1989, p.13)

Nessa perspectiva, antes de iniciar o processo de alfabetização, os educadores buscaram compreender a linguagem dos alfabetizandos, o seu contexto social e seus conhecimentos de mundo, pois se acreditava que todos possuíam algo para ensinar, como também para aprender.

Deste modo, para se vivenciar a alfabetização na perspectiva freiriana, faz-se necessário inicialmente conhecer por meio de pesquisas, a realidade sociocultural e o universo vocabular das pessoas que se busca alfabetizar. Assim sendo, para que o projeto começasse a tomar forma, as educadoras foram *in locus,* ou seja, realizaram inicialmente visitas a comunidade para conhecer o ambiente, as pessoas, a realidade social da comunidade e, consequentemente, identificar os possíveis temas geradoras que seriam trabalhadas no processo de alfabetização, como ressalta uma das alfabetizadoras: “Nós fomos diretamente às casas dos alunos para chamá-los para se inscreverem no projeto. Logo, a gente pôde conversar, ver onde eles moravam, ouvir histórias próprias deles, e isso nos ajudou muito nos planejamentos das aulas.” (Karine, 2019)

Com relação ao fazer pedagógico de Freire, a docente Marta complementa:

> Nós estudamos, aprendemos como fazer todas as etapas do planejamento para estar em sala de aula. Como não fazer com os alunos. O que realmente é importante é não os confundir com crianças que estão em alfabetização. É uma alfabetização, mas é de adultos que já conhecem o mundo. E então, nós precisávamos apenas ensinar as letras pra que eles pudessem ler o mundo de forma letrada. (Marta, 2019)

Nesse sentido, observa-se que a alfabetização freiriana se preocupou não só em desenvolver a alfabetização na comunidade, mas também, com a forma que essa proposta seria praticada, considerando-se que as pessoas adultas carregavam consigo saberes e experiências de vida que não poderiam ser desprezadas pelas educadoras.

Fundado nas vivências e conhecimento de mundo dos educandos, ou seja, respeitando o que traziam consigo, foi reconhecido que os conteúdos escolares eram associados aos saberes daquela comunidade, de acordo com a educanda: "A gente sempre ligava a nossa realidade, como a gente mora aqui no bairro." (Joana, 2019)

Ao serem questionadas sobre os temas que eram trabalhados em sala de aula, uma das educandas rememora:

> Teve sobre família o que nós estudamos muito. Que nós falamos como era aqui antigamente pra agora, do passado, pro futuro. O que não tinha que agora tem. Que essa escola tinha, mas não era assim, era só uma casa. Quando chovia alagava. Nesse tempo éramos todos pequenos, nós estudávamos dentro d'água com as pernas trepadas. Tinha a dona Fátima que trazia merenda da casa dela pra nós. Que hoje em dia tudo é diferente, a gente ver que tem a parte da prefeitura, já tem os colégios grandes, boa estrutura. (Maria, 2019)

Os saberes da experiência dos alfabetizandos eram realmente levados em consideração pelas educadoras, pois se compreendia que a educação libertadora não poderia ser vivenciada sem se estabelecer interação entre a concepção de mundo dos educandos com os temas geradores abordados em sala de aula, posto que ambos estariam conectados, conforme defende Freire (1989, p.09): "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". Portanto, ao agir assim as educadoras reforçam, o compromisso com uma prática pedagógica que respeita os saberes dos educandos(as), especialmente os das camadas populares, pois são saberes construídos no dia a dia das comunidades. (FREIRE, 1996)

Em contradição aos pressupostos da educação popular libertadora, sabemos que o modelo de educação oferecida às classes populares no Brasil até os dias atuais é utilizado como instrumento de exclusão dos sujeitos, assim como Souza (2014) nos revela que a educação forma: "um homem, alienado de sua realidade socioeconômica, política e cultural, passivo, sem sonhos, sem esperança e, principalmente, desvinculado de um projeto político-pedagógico coletivo de intervenção na realidade da sociedade de classes." (p.76)

De fato, sem a prática da educação popular torna-se mais complexa a aprendizagem da leitura e da escrita, pois alfabetizar adultos exige do educador (a) um olhar mais humano, como também, formação político-pedagógica e domínio das questões linguísticas que envolvem o processo de alfabetização.

Sobre a educação tradicional, denominada de educação bancária por Freire (1996), o educador nos alerta sobre a importância de que o "educando mantenha vivo em si o gosto

da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo". (p.25)

Dessa forma, para que o educando possa manter todos esses sentimentos vivos em si, é necessário entrar em cena o educador democrático que com sua prática docente possa contribuir para autonomia do educando. Logo, agindo assim ele não nega a natureza transformadora da educação.

Portanto, contrariando a educação tradicional, o projeto de alfabetização buscou promover a autonomia dos educandos(as) estimulando-os a participarem do processo de ensino aprendizagem, exemplo disso era que sempre ocorria a análise das atividades pedagógicas desenvolvidas, pois era uma forma de envolvê-los no processo de alfabetização e ao mesmo tempo de perceberem que esse processo era uma via de mão dupla, como assevera a educadora:

> A gente sempre fazia uma avaliação da aula e uma memória, onde os educandos podiam falar sobre o que acontecia em sala de aula. O que eles achavam? A gente sempre ficava fazendo esse feedback com eles. O que a gente poderia melhorar? Então, sempre tinha esse retorno vindo deles. (Karine, 2019)

Esse relato nos remete a Freire (1967) ao afirmar que: "Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação." (p.93)

Logo, ao incentivar a participação dos educandos (as) no processo de aprendizagem, o educador estar consequentemente promovendo um ensino democrático e ao mesmo tempo sendo coerente com os princípios freirianos.

Em relação às vivências e aprendizagens desenvolvidas no processo de alfabetização, as educandas revelaram que aprenderam a ler, a escrever e principalmente, a dialogar entre si e com seus professores, como relatam:

> Eu aprendi muitas coisas. Que assim, eu já sabia ler mais pouco, não sabia ler muito, mas eu sabia um pouquinho, quer dizer ainda sei. Mas eu aprendi assim a me desenvolver mais, ter harmonia com os outros que eu não tinha, eu era meio calada. Eu conheci novos amigos, novas professoras. Eu achei muito bom, aprendi muita coisa. (Maria, 2019)

> "Eu aprendi muito a soletrar, aprendi também a conversar com as pessoas. Assim, sobre quando tem grupo, nos grupos que eu era muito calada. Converso mais nos grupos." (Antônia, 2019)

O diálogo, por sua vez, na concepção freiriana é de suma importância para o processo educacional, pois cada indivíduo tem sempre algo a contribuir, seja educando ou educador.

Quanto a este aspecto, revelado pelas educandas ao serem indagadas quanto à

aprendizagem através das interações de saberes entre eles: “Tinha, tinha! Aprendi muito!

Aprendi muitas coisas com as professoras boas!” (Maria, 2019). A seguir outra fala que corrobora com a anterior:

> Aprendi. Elas explicavam, elas ensinavam e entendíamos e ensinávamos também. Tinha muita coisa que elas não sabiam, a gente sabia e elas não sabiam. Nós aprendemos muito. A cultura, que a gente aprendeu que a gente tirar da cabeça da gente a cultura. Aqui a gente tem que brigar pelas as coisas, quando a gente quer as coisas tem que sair de casa. (Joana, 2019)

Ao final do relato a educanda revela que o grupo vivenciou atividades pedagógicas que os estimulavam a refletir sobre não se calar diante das injustiças impostas a eles, e consequentemente irem à busca dos seus direitos de cidadãos. No que diz respeito a isso, Freire (2005) reforça a fala da educanda quando diz que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, [...] os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (p.90)

De modo igual ficou comprovado mediante a observação que os temas geradores abordados em sala foram diversos, entre eles: plantas medicinais e seus benefícios; os cuidados com a saúde; cidadania e outros. A partir desses temas geradores foi possível o compartilhamento de saberes populares, discorrer sobre hábitos alimentares e, com isso, trabalhar os números baseado nos preços de alimentos que usualmente os próprios educandos compravam no supermercado ou na feira do bairro, debater a importância da conscientização para se ter uma vida saudável, sobre o conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade, bem como exercitar a leitura e a escrita com a construção e leitura de textos.

Logo, os temas geradores de fato tinham relação com a vida dos educandos para que fossem incentivados a participarem e, dessa forma, demonstrar que todos carregavam consigo saberes; prática que ocasionava a valorização e respeito aos conhecimentos prévios dos sujeitos da alfabetização. Um exemplo prático, retirado de sala de aula, foi a construção coletiva de um texto sobre a comunidade Serrinha; estruturado em três parágrafos que nos revelam uma síntese do que o projeto de alfabetização de fato conseguiu trabalhar: o resgate histórico da comunidade; o que esses sujeitos conquistaram ao longo dessa história; o que desejavam para o futuro e do que era necessário para irem em busca de alcançar seus direitos e desejos, levandoos a refletir sobre o que eles enquanto cidadãos tinham por direito, mas que lhes foram negados. Assim, por meio da educação conscientizadora, os educandos (as) fizeram reivindicações através de texto. Na perspectiva freiriana, a atividade de construção coletiva do texto possibilitou a produção do conhecimento pelos próprios educandos (as). Por outro lado, essa ação estimulou a criticidade do grupo, tornando-os mais conscientes sobre sua realidade e os permitindo se manifestar contra ela.

Portanto, como se pode verificar, a alfabetização foi pautada no compartilhamento de conhecimentos e não na transmissão de conteúdo, como também no resgate e no incentivo à participação social ao serem encorajados a lutarem por seus direitos como cidadãos.

A EJA é uma modalidade que passa por constantes desafios. Dentre eles, destaca-se a infrequência de alguns educandos (as) que, por diversos motivos não conseguem manter a assiduidade e, consequentemente, deixam de estudar por tempo indeterminado ou definitivamente, dependendo da realidade de cada indivíduo. Com relação a isso, algumas educandas se manifestaram sobre os problemas que as impediram de continuar ou que os faziam faltar às aulas:

> "Não, no começo eu fui, mas meio pro fim como eu tenho um menino especial e ele começou a ficar doente, né... já foi bem no final mesmo, acho que eu fiquei um mês sem ir pra lá..." (Maria, 2019)
>
> "Não. Às vezes era por causa do meu filho mesmo quando ficava doente, aí eu não podia ir". (Antônia, 2019)
>
> Tive, eu fiquei um pouquinho doente dos olhos, aí depois eu não podia ir mais porque eu tava fazendo um lanche aqui pra gente. Porque nós não tínhamos condição, porque nós estávamos atrás de emprego, aí nós botamos um lanche aqui pra vender, eu mais minha irmã. (Joana, 2019)

Os relatos das educandas também vêm reafirmar a constatação que se concluiu do trabalho de observação em sala de aula durante a pesquisa: o público feminino enfrentava mais dificuldades para frequentar as aulas por serem mães, possuírem ocupações domésticas, e em alguns casos as únicas responsáveis pelo cuidado com os filhos e ainda terem que exercer trabalho informal para complementar a renda da família. A sobrecarga dos papéis por elas assumidos as levam às dificuldades sociais e econômicas. Por conseguinte, o cotidiano atribulado de multitarefas as leva a desistirem dos estudos.

Por outro lado, o projeto buscou favorecer a assiduidade do público feminino através do convite as mães com filhos pequenos, evidenciando que as crianças eram bem-vindas e que podiam permanecer em sala, enquanto elas participavam da aula. Para oferecer o cuidado às crianças, alguns integrantes do corpo docente do projeto tratavam de entreter essas crianças com brinquedos, cadernos e lápis doados pelas próprias educadoras. Tal medida foi necessária para que os filhos não comprometessem a participação de suas mães, e chegou a ser reconhecida por uma educanda durante a entrevista, quando ela destaca que:

> Só quero dizer mesmo que, eu gostei muito! Eu aprendi muita coisa. Também porque a gente podia levar os nossos filhos, porque no colégio pra gente estudar não tem esse negócio de levar menino. É difícil! Então, essa possibilidade de levar as crianças ajudou bastante. Aí as meninas tinham muita paciência com a gente, pra ensina a gente. (Antônia, 2019)

Assim, é possível concluir também que o projeto foi considerado uma iniciativa proveitosa, humana e ao mesmo tempo flexível. Essa flexibilidade, por sua vez, viabilizou

que as educandas não se evadissem do projeto, porquanto suas crianças não seriam mais um motivo de preocupação.

Fundamentando-se nos próprios relatos das educandas foi possível constatar os sonhos e os vários motivos pelos quais desejavam voltar a estudar. Dentre eles destacam-se: a vontade de dominar a leitura e a escrita para poder trabalhar em seu próprio negócio, tendo em vista que a ignorância intelectual estava os prejudicando, por não saberem ler os preços dos produtos que utilizavam como assevera a educanda:

> Não, do projeto eu... queria mesmo, mas era pra ler e escrever, né. Eu assim com esse negócio de ler, soletrar, daí é que eu aprendi mais. Aí quando eu vejo as coisas, eu pego e começo soletrar. E agora, eu estou fazendo essas coisas pra vender, aí eu já sei o preço e eu vou logo para o preço, que antes eu pegava qualquer um. Agora eu olho mais pelo o preço e a data também que elas ensinaram muito também olhar pela data, daí o que eu não olhava agora eu olho logo a data das coisas. (Antônia, 2019)

As educandas entrevistadas demonstraram desejo de aprender, por razões diversas, mas cada uma com sua importância na vida dessas pessoas. Pode-se detectar que cada uma delas encontrou uma motivação específica para o retorno aos estudos, independentemente das razões que tenham ocasionado o abandono aos estudos, na maioria das vezes, sejam comuns entre elas.

Através das entrevistas e observação foi possível evidenciar que os educandos (as) buscaram o projeto de alfabetização não somente objetivando a alfabetização para auxiliar nas tarefas escolares dos seus filhos, também como tinham o desejo de concluir os seus estudos e assim terem a oportunidade de ocupação e renda, por meio de uma qualificação profissional que facilite seu ingresso ao mundo do trabalho formal, pois compreende-se que sua sobrevivência no dia a dia é o mais importante para a melhoria de sua qualidade de vida e de sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que subsidiou a produção deste artigo possibilitou compreender que a Educação de Jovens e Adultos é um processo desafiador, principalmente, quando os métodos utilizados não condizem com a realidade dos educandos (as), conforme ocorre na educação bancária. Entretanto, quando se promove uma educação humanizada, que respeita os saberes dos alfabetizandos e os torna sujeitos do processo de ensino-aprendizagem juntamente aos seus educadores, torna-se uma prática significativa e prazerosa.

Sendo assim, já não nos cabe mais olharmos para a alfabetização pensando em ensinar a silabar palavras soltas, em que não se atribuía valor social e cultural. Por isso, com base na perspectiva freiriana, é desfavorável ensinar a ler e a escrever com palavras fora do contexto, como: “Eva viu a uva.” O conteúdo precisa estar inserido em um contexto com o qual os educandos tenham familiaridade para que os aproxime cognitivamente e

para que eles se sintam motivados a dar continuidade aos seus estudos.

Considerando-se o objetivo principal do projeto de extensão e alfabetização no bairro Serrinha, que era trabalhar a leitura e a escrita como instrumento de emancipação humana de Jovens e Adultos, entende-se que os educandos (as) tiveram aprendizagens significativas quanto à leitura e a escrita, além de avanço no pensamento crítico no tocante à consciência de seus direitos políticos, sociais e econômicos.

Não é possível alfabetizar na perspectiva freiriana sem vivenciar a sistemática proposta pelo criador do denominado “método” de Paulo Freire. Dessa maneira, através do trabalho de campo, da observação e das entrevistas comprovou-se que a ação pedagógica, teve início através do conhecimento do universo vocabular das pessoas da própria comunidade, que buscaram se alfabetizar, para que pudessem ser identificadas as palavras geradoras que representassem a linguagem, as histórias de vida e a realidade social vivida na comunidade. Como resultado dessa ação foi possível promover um processo de alfabetização com temáticas geradoras que dialogavam com a leitura de mundo dos educandos. Sobressai-se, assim, a importância das palavras geradoras, posto que, são palavras colhidas da vivência, do cotidiano e da realidade de vida deles. Por isso, constatou-se que o projeto de alfabetização foi significativo para eles.

Em síntese, o processo de alfabetização vivenciado com base no pensamento de Paulo Freire, favoreceu a abordagem teórico-prática para o estudo dos temas geradores; ampliou o diálogo entre as educadoras e os/as educandos (as); e oportunizou a realização de práticas crítico-reflexivas.

Compreendemos que a ação alfabetizadora de fato contribuiu para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização e desse modo esperamos que utilizem a leitura e a escrita na vida cotidiana entendendo criticamente a realidade em que estão inseridos, visando a luta por transformações sociais na comunidade.

Assim, tendo em vista as contribuições oferecidas por Paulo Freire, principalmente, no que se refere à ação-reflexão este projeto possibilitou uma prática educativa em que os/as educandos (as) tivessem uma educação comprometida não somente com o domínio da leitura e da escrita no sentido estrito, mas também, como instrumento de compreensão crítica da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição Federal do Brasil de 1998**. 1988.

BRASIL. **Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes &catid=70:legislacoes> Acesso em 31 ago. 2020.

FREIRE, Paulo**. Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

________. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_______. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa/ Paulo Freire.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_______. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, metodologia e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

NETO, João. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria das Dores Alves. **A Influência do Pensamento Político-pedagógico Freireano na Práxis de Educadores Populares Cearenses na Década de 1960**. (Tese)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014.

CAPÍTULO 14

A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS SOBRE FUNÇÕES QUADRÁTICAS A PARTIR DE UM TRABALHO COM MODELAGEM MATEMÁTICA

Data de aceite: 21/06/2021

Elisangela Pavanelo
UNESP-Guaratinguetá, Departamento de Matemática
Guaratinguetá, SP
http://lattes.cnpq.br/7361923328344663

Emanuely Alencar de Melo de Paula
EMEF "Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin", SEE
Guaratinguetá, SP
http://lattes.cnpq.br/0024030291368954

RESUMO: Em uma sociedade cada vez mais informatizada e tecnológica, a educação também pode se beneficiar e evoluir. A modelagem matemática tanto pode ser entendida como uma metodologia de ensino e aprendizagem de Matemática, como também como um método para o desenvolvimento de pesquisa científica. Neste trabalho, a modelagem matemática é entendida como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a problematizar e investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade. Esta pesquisa, foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso. O projeto foi norteado pela seguinte questão: como os alunos entendem um trabalho de produção de videoaulas nas aulas de Matemática? Nosso principal objetivo foi analisar os resultados apresentados no desenvolvimento de uma atividade de modelagem matemática envolvendo função quadrática, resultando na produção de videoaulas feitas pelos próprios alunos. A partir da análise das videoaulas produzidas pelos alunos, identificamos que eles entendem esse processo de produção: como contribuição para o desenvolvimento de um ambiente de motivação para o estudo de matemática; como importante na contextualização da matemática; e como apoio às aulas de matemática do seu curso regular. Desse modo, entendemos que os alunos reconheceram o trabalho realizado como importante para a compreensão das ideias matemáticas sobre função quadrática.

PALAVRAS - CHAVE: Tecnologias Digitais. Modelagem Matemática. Educação Matemática. Funções Quadráticas.

THE PRODUCTION OF VIDEO CLASSES ABOUT QUADRATIC FUNCTIONS FROM A WORK WITH MATHEMATICAL MODELING

ABSTRACT: In an increasingly computerized and technological society, education can also benefit and evolve. Mathematical modeling can be understood both as a methodology for teaching and learning mathematics, as well as as a method for the development of scientific research. In this work, mathematical modeling is understood as a learning environment in which students are invited to problematize and investigate, through mathematics, situations with reference to reality. This research was developed from a qualitative approach, through a case study. The project was guided by the following question: how do students understand video production work in mathematics

classes? Our main objective was to analyze the results presented in the development of a mathematical modeling activity involving quadratic function, resulting in the production of video lessons made by the students themselves. From the analysis of the video classes produced by the students, we identified that they understand this production process: as a contribution to the development of a motivating environment for the study of mathematics; as important in the context of mathematics; and as support for math classes in your regular course. In this way, we understand that students recognized the work done as important for the understanding of mathematical ideas about quadratic function.
KEYWORDS: Digital Technologies. Mathematical Modeling. Mathematical Education. Quadratic Functions.

1 I INTRODUÇÃO

A modelagem matemática tanto pode ser entendida como uma metodologia de ensino e aprendizagem de Matemática, como também como um método para o desenvolvimento de pesquisa científica (SANTOS, 2013, p. 26). Podemos observar no decorrer dos anos um crescimento no número de contribuições, de diferentes autores, sobre o tema. Existem atualmente trabalhos, tanto de relato de experiências práticas, como de cunho teórico, envolvendo estudos bibliográficos, referente à modelagem matemática, com distintas concepções.

Em estudo de Bicudo e Klüber (2011) pode-se entender que quando o foco da modelagem matemática está na construção de modelos matemáticos, as concepções predominantes são as de Bassanezi e Biembengut e quando o foco está no processo de ensino e aprendizagem, as concepções de Burak e Barbosa acabam sendo enfatizadas.

Barbosa (2004), em seu artigo "Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como?", propõe a modelagem matemática como um ambiente de aprendizagem, focando sua discussão no campo da educação matemática. Apresenta-a como uma oportunidade para os alunos indagarem diferentes situações por intermédio da matemática, sem procedimentos fixados previamente.

Nesse sentido, os conceitos matemáticos são abordados de acordo com o desenvolvimento das atividades, por isso não exige necessariamente a criação de um modelo matemático, principalmente para os alunos de nível fundamental e médio, que nem sempre têm conhecimento matemático suficiente para tal atividade. (KLÜBER; BURAK, 2008).

Barbosa (2004), também destaca cinco argumentos que justificam a utilização da modelagem matemática como metodologia de ensino de Matemática: motivação, facilitação da aprendizagem, preparação para utilizar a matemática em diferentes áreas, desenvolvimento de habilidades gerais de exploração e compreensão do papel sócio cultural da matemática.

Segundo o mesmo autor existem diferentes maneiras de organizar e conduzir uma atividade de modelagem matemática no ambiente escolar, desde apresentar uma situação

estruturada até solicitar que os alunos formulem problemas a partir de temas genéricos escolhidos por eles. Barbosa (2004) também nos chama a atenção para um aspecto central quando se trabalha com modelagem matemática: as atividades devem se sustentar na vida das pessoas, envolver dados empíricos reais.

Para Barbosa (2004) a Modelagem Matemática é, então, um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar, investigar e descobrir, por meio da matemática, situações a partir de outras áreas da realidade (Barbosa, 2003).

> Então, especificamente, trata-se de uma atividade que convida os alunos a discutirem matemática no contexto de situações do dia-a-dia e/ou da realidade. Não se trata, portanto, de contextualizar a matemática, mas de discuti-la à luz de um contexto que não é o da área específica (BARBOSA, 2003, p. 8).

Entendemos, como Barbosa (2001), "a modelagem como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática". (BARBOSA, 2001, p. 2).

1.1 Modelagem matemática e tecnologias digitais

Em alguns trabalhos, como os apresentados em Matos, Blum, Houston e Carreira (2001), a parceria entre modelagem e tecnologias é descrita de tal forma que insinua a colocação das tecnologias a serviço da modelagem na abordagem da situação real. De acordo com Araújo (2002), parece haver uma incorporação natural de algumas tecnologias para a abordagem de uma situação real, quando se desenvolve um trabalho de modelagem matemática.

Entendemos que o principal objetivo do uso de tecnologias digitais para o trabalho com modelagem matemática na sala de aula é, a possibilidade de coleta, organização e suporte na exploração dos dados que elas potencializam para a resolução de um problema. No trabalho que relatamos neste texto as tecnologias contribuíram desde a construção dos dados, até a sua análise realizada pelos alunos. Foi usado um celular para que os alunos gravassem, eles próprios, o movimento elaborado por eles. Depois disso, a videoanálise com o software *Tracker* auxiliou na organização dos dados fornecendo, tanto os valores de distância, como a quantidade de quadros por segundo empregadas pela câmera digital usada e dados de posição e tempo do objeto filmado. O terceiro recurso tecnológico utilizado no processo de modelação foi o Geogebra que, a partir dos dados fornecidos pelo *Tracker*, gerou a função quadrática que permitiu uma aproximação dos pontos obtidos. Depois disso, os alunos utilizaram o software *aTube Catcher* para gravação de suas videoaulas.

2 | A METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa surge da necessidade do pesquisador em responder uma dúvida ou inquietação. O que direciona a pesquisa é a busca por respostas capazes de sanar a indagação inicial.

De acordo com Bicudo, em uma pesquisa qualitativa,

> exploram-se as nuanças dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações. (...) São pesquisas que permitem compreender as características do fenômeno investigado e que ao assim procederem dão oportunidade para abrirem-se possibilidades de compreensões possíveis quando a interrogação do fenômeno é dirigida a contextos diferentes daqueles em que a investigação foi efetuada. Sustentam raciocínios articulados importantes para tomadas de decisões políticas, educacionais, de pesquisa e aos poucos semeiam regiões de inquérito com análises e interpretações rigorosas. (BICUDO, 2012, p. 19).

Entendemos que a pesquisa qualitativa pode assumir diferentes procedimentos, de acordo com objetivos definidos no trabalho. O trabalho aqui relatado foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso.

Para Ponte (2016), um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida e tem como objetivo

> compreender em profundidade o "como" e os "porquês" dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (PONTE, 2016, p. 2)

Para o autor, na Educação Matemática, os estudos de caso têm sido utilizados para investigar questões de aprendizagem dos alunos bem como do conhecimento e das práticas profissionais de professores, programas de formação inicial e contínua de professores, projetos de inovação curricular, novos currículos, etc.

Em nosso trabalho, analisamos os resultados apresentados no desenvolvimento de uma atividade de modelagem matemática com tecnologias digitais envolvendo função quadrática. Nossa questão norteadora foi: *como os alunos entendem um trabalho de produção de vídeoaulas nas aulas de Matemática?"*. A tarefa desenvolvida com os alunos visava proporcionar a oportunidade de compreender que a Matemática faz parte de uma realidade, abordando o conteúdo de funções quadráticas de maneira prática e interdisciplinar.

Para o desenvolvimento da atividade utilizamos computadores com acesso a três softwares livres, o Tracker, o GeoGebra e o aTube Catcher.

O Tracker é um programa muito utilizado em experimentos de física, que possibilita através de qualquer vídeo que tenha um referencial de medida, a extração da medida de qualquer outro objeto que apareça na imagem. Inclusive pode-se obter grandezas como velocidade, aceleração, intensidade, posição, ângulos e outros componentes. (DUGATO; MARTINS, 2013, p.3).

O Tracker possibilitou-nos a organização da filmagem do movimento feita pelos alunos. Ao transferirmos o arquivo de vídeo para o Tracker, fazemos a marcação dos pontos quadro a quadro, podendo obter a marcação de dezenas de pontos experimentais. A seguir apresentamos, a título de exemplo, a tela inicial do Tracker realizando a exploração de um vídeo.

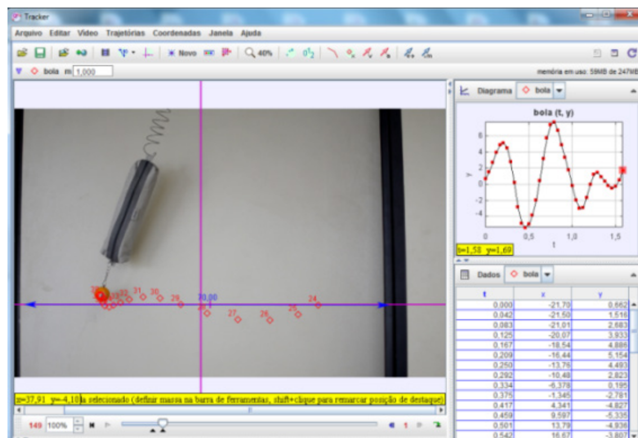


Imagem 1 – Tela inicial do Software Tracker

Fonte: próprio autor

Na parte esquerda da tela, aparece o recorte da filmagem realizada e notam-se as marcações representando o movimento quadro a quadro. À direita, observa-se um gráfico da posição horizontal (x) em relação ao tempo (t) e, também, uma tabela com os respectivos valores das posições.

As tabelas fornecidas pelo Tracker podem ser copiadas e manipuladas por meio de programas específicos destinados ao tratamento de dados experimentais. Em nosso trabalho optamos por utilizar o Geogebra que é um programa de matemática dinâmica utilizado para todos os níveis de ensino que reúne Geometria, Álgebra e Cálculo em um único ambiente (SOUSA, 2014).

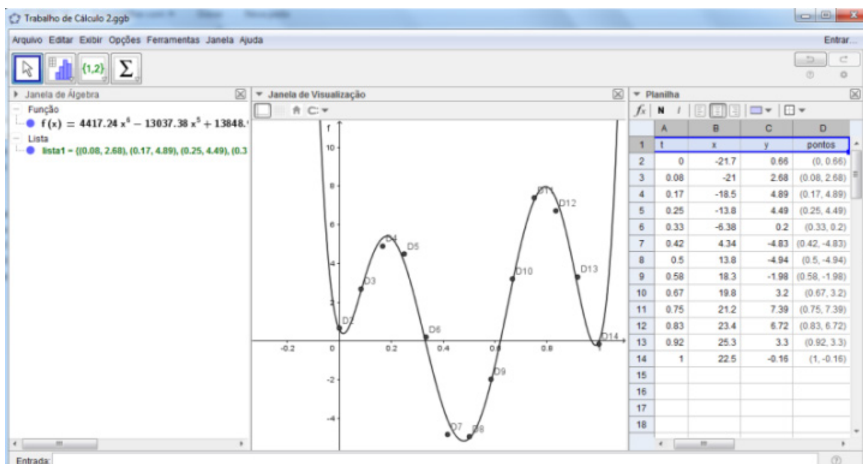


Imagem 2 – Tela do Geogebra

Fonte: próprio autor

O GeoGebra permite que as tabelas fornecidas pelo Tracker sejam analisadas para realização de ajustes de curvas e obtenção das respectivas funções, como podemos observar na figura acima. À direita temos as tabelas de pontos obtidas no Tracker, no centro o ajuste da curva a partir dos pontos e à esquerda a função que representa o movimento.

O software *aTube Catcher* foi utilizado para gravar as videoaulas. Ele é utilizado por muitos usuários para gravação de jogos e vídeos tutoriais para Internet a partir da tela do computador. O *aTube Catcher*, é uma ferramenta gratuita para Windows, e permite gravar toda a tela ou as janelas de softwares abertos na área de trabalho, inclusive sua fala aos discutir o trabalho que está sendo proposto na tela.

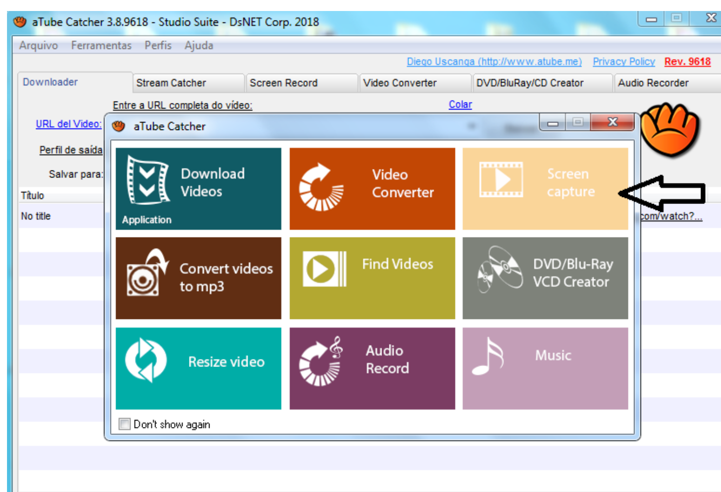


Imagem 3 – Tela inicial do *aTube Catcher*

Fonte: próprio autor

Vale destacar que toda a montagem experimental foi realizada com a participação dos alunos, desde a gravação do vídeo do movimento que eles escolheram, até a obtenção da função que representa esse movimento, proporcionando uma oportunidade dos alunos vivenciarem o estudo de um conceito, no caso deste trabalho, o de funções quadráticas.

Presente no currículo de Matemática da Educação Básica, o ensino de funções deve, segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio:

> [...] garantir que o aluno adquira certa flexibilidade para lidar com o conceito de função em situações diversas e, nesse sentido, através de uma variedade de situações-problema de matemática e de outras áreas, o aluno pode ser incentivado a buscar a solução, ajustando seus conhecimentos sobre funções para construir um modelo para interpretação e investigação em Matemática. (BRASIL, 2000, p. 257).

O estudo de funções é de real importância, tendo inicio de forma intuitiva no fim do Ensino Fundamental passando por todo Ensino Médio.

Magarinus (2013) destaca que funções é um dos mais importantes conteúdos da Educação Básica, pois por meio dele pode-se estabelecer relações com outros conceitos matemáticos, bem como compreender e representar o comportamento de fenômenos presente em diversas áreas do conhecimento.

O CENÁRIO DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado no âmbito do Programa Núcleos de Ensino da UNESP. Os Núcleos de Ensino têm como um de seus principais objetivos a produção de conhecimento na área da educação e a formação inicial dos alunos nos diferentes cursos de graduação, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Desenvolvemos este trabalho em uma escola Estadual criada em 1955, em um município do interior do Estado de São Paulo. As atividades ocorreram no contraturno[1] com um grupo de 11 alunos do 1º ano do Ensino Médio, com idades entre 14 e 16 anos. Foi feito um convite aos alunos pela direção da escola e a participação foi espontânea.

A oficina foi realizada ao longo de 7 (sete) encontros, uma vez na semana, com duração de 2 horas cada um. Os encontros foram no laboratório de informática da escola, que possui 12 (doze) computadores. Optamos por reunir os participantes em duplas e trios, assim, ficamos com 5 (cinco) duplas e 1 (um) trio de alunos. Apresentamos o cronograma das atividades da oficina no quadro a seguir.

---

1 Contra turno indica ações que são desenvolvidas na escola em horário contrário aquele que os alunos frequentam as atividades regulares. Ou seja, se os alunos são estudantes do período da manhã, participam de atividades de projetos no período da tarde (ou vice versa).

Encontros	Descrição
1º	Apresentação da oficina e realização da avaliação diagnóstica
2º	Apresentação do software Tracker
3º	Apresentação do software GeoGebra e discussão acerca de ideias matemática que envolvem o conteúdo de funções e de como obter uma função no GeoGebra através dos dados obtidos no Tracker.
4º	Análise no GeoGebra, e obtenção da função a partir dos dados do 2° encontro analisados no Tracker.
5º	Análise no Tracker e GeoGebra do movimento gravado pelos alunos.
6º	Exploração dos coeficientes de uma função quadrática qualquer no GeoGebra.
7º	Elaboração e gravação das videoaulas pelos alunos.

Quadro 1 – Cronograma dos encontros

Fonte: Próprio autor

A oficina foi finalizada com a criação, pelas duplas, de uma vídeoaula. Nesta vídeoaula a dupla apresentou seu movimento que foi produzido, descreveu esse movimento a partir do Tracker e mostrou a análise da função resultante com o GeoGebra.



Imagem 4 - Movimento gravado e descrição no Tacker – dupla 1

Fonte: próprio autor

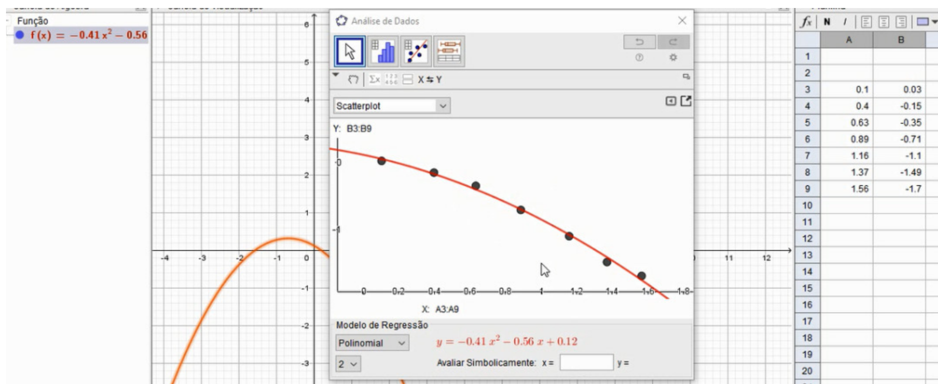


Imagem 5 - Análise da função resultante no GeoGebra – dupla 1

Fonte: próprio autor

A proposta, com o desenvolvimento das vídeoaulas, foi associar um trabalho com tecnologia e modelagem matemática, a uma explicação dada pelos próprios alunos, sobre o movimento criado por eles, para que discutissem ideias e conceitos sobre as funções quadráticas estudadas durante a oficina.

3 | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS VÍDEOAULAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

Após o desenvolvimento das atividades na escola as gravações das videoaulas produzidas pelos alunos foram transcritas, para que se iniciasse a primeira parte da análise.

Ao analisar os dados da pesquisa o que buscamos é a compreensão das percepções da situação real existencial do sujeito, através de uma leitura cuidadosa de todas as descrições, chegando a um sentido do todo (Machado, 1994). Tem-se sempre como pano de fundo a pergunta norteadora: como os alunos entendem um trabalho de produção de videoaulas nas aulas de Matemática? A preocupação central aqui colocada é o de compreender, mais do que explicar, o que se mostra.

Desse modo, entendemos a fenomenologia aqui “como o modo pelo qual aquele que percebe o mundo, compreende o visto. No âmbito da pesquisa, a Fenomenologia indica uma postura metodológica, um modo de proceder, um caminho que abre a possibilidade de conhecer o que é investigado” (Mondini, Paulo e Mocrosky, p.2, 2018).

Uma análise com esse enfoque envolve dois grandes momentos: o da análise ideográfica e o da análise nomotética. De acordo com Machado (1994), a análise ideográfica busca tornar visíveis os valores que permeiam as descrições espontâneas do sujeito.

> Apreendem-se da leitura de cada descrição as “unidades de significados” selecionadas do discurso do sujeito, para um discurso educacional na forma de asserções que indiquem o mais fielmente possível as ideias articuladas do discurso do sujeito. (...) Faz-se, então, através de uma redução, uma síntese das proposições consistentes apresentadas nas expressões reveladoras do

pensar do sujeito, constituindo agrupamentos por temas, entendidos como categorias abertas (MACHADO, 1994, p.42).

Nas videoaulas produzidas os alunos escolheram apenas um dos membros do grupo para narrar o vídeo, desse modo, identificaremos cada fala como V11 (vídeo1, fala1), V12 (vídeo 1, fala2), V21 (vídeo 2, fala 1), V22 (vídeo 2, fala 2) e assim sucessivamente.

Assim construímos o quadro a seguir. Na primeira coluna, temos o código de identificação, acima explicitado, na segunda coluna a transcrição da fala do aluno e na terceira coluna a interpretação da fala do sujeito feita pelo pesquisador (asserção articulada) com o objetivo de expor sua compreensão e, na última coluna, as ideias nucleares.

IDENTIFICAÇÃO	FALA DO SUJEITO	ASERSSÃO ARTCICULADA	IDEIAS NUCLEARES
V11	(...) foi muito bom o curso de função quadrática, além de ter me ensinado mais sobre essa matéria nos deu a oportunidade de ver a matemática de uma forma diferente, antes só víamos no papel.	O aluno percebe que o conteúdo a visto a parir de um trabalho com software proporciona um entendimento diferente do que o trabalho com lápis e papel	Compreensão diferenciada do conteúdo.
V12	Nos proporcionou uma visão maior, mais ampla sobre a matemática, por exemplo, a gente tirou do nosso dia a dia um movimento, “jogou” no computador e conseguiu tirar dados matemáticos desse movimento.	Percebeu que o conteúdo de funções quadráticas pode ser estudado a partir de dados reais.	Conteúdo de funções quadráticas a partir de dados reais.
V13	Ajudou muito nessa matéria, pois o curso foi exatamente no tempo em que estávamos apreendendo em sala de aula a função do segundo grau.	O aluno aponta a importância do curso com apoio às aulas regulares de matemática.	Apoio às aulas regulares do professor de matemática
V21	Essa atividade ajudou a gente a ter uma visão melhor da matemática.	O aluno destaca a visão diferente que agora ele tem da matemática, a partir de dados reais e de movimentos realizados no dia a dia.	Conteúdo de funções quadráticas a partir de dados reais.
V22	Ajudou a gente com a matéria que a gente estava vendo na aula.	O aluno aponta a importância do curso com apoio às aulas regulares de matemática.	Apoio às aulas regulares do professor de matemática
V31	Esse curso foi um jeito diferente de aprender matemática que a gente tava vendo na aula.	O aluno aponta a importância do curso com apoio às aulas regulares de matemática.	Apoio às aulas regulares do professor de matemática
V32	A gente viu que um movimento qualquer que você faz vira uma conta de matemática	O aluno destaca a visão diferente que agora ele tem da matemática, a partir de dados reais e de movimentos realizados no dia a dia.	Conteúdo de funções quadráticas a partir de dados reais.
V33	Estudar assim fica divertido. A gente se divertiu mas tava é estudando matemática.	O aluno toma gosto em relação ao estudo de matemática desenvolvido de uma maneira diferenciada.	Gosto em estudar matemática

V41	Vimos que a matemática está presente no nosso dia a dia.	A matemática como resultado de ações do dia a dia.	Conteúdo de funções quadráticas a partir de dados reais.
V42	Em cada coisa nova que a gente aprendia no curso, ajudava na aula da sala mas de um jeito bem dinâmico e até que divertido.	O aluno aponta a importância do curso com apoio às aulas regulares de matemática.	Apoio às aulas regulares do professor de matemática

Quadro 2: Análise Ideográfica

Fonte: Próprio autor

Terminado o processo da análise ideográfica, continuamos o procedimento de análise dos dados, com a análise nomotética, onde buscamos compreender o investigado, por meio de uma visão geral sobre o fenômeno. Após o destaque das unidades de significados, buscamos as convergências das ideias nucleares que permitem a constituição das categorias abertas, que possibilitam as interpretações sobre o fenômeno estudado.

IDENTIFICAÇÃO DAS FALAS	IDEIAS NUCLEARES	1ª REDUÇÃO
V11 **V33**	Compreensão diferenciada do conteúdo. Gosto em estudar matemática	Motivação para o estudo de matemática
V12 **V21** **V32** **V41**	Conteúdo de funções quadráticas a partir de dados reais.	Importância da contextualização
V13 **V22** **V31** **V42**	Apoio às aulas regulares do professor de matemática	Apoio às aulas de matemática

Quadro 2: Análise Nomotética - Categorias Abertas

Fonte: Próprio autor

3.1 Discussão das categorias

Este trabalho teve como principal objetivo analisar os resultados apresentados no desenvolvimento de uma atividade de modelagem matemática envolvendo função quadrática, a partir da produção de vídeos, a partir da seguinte questão norteadora: *Como os alunos entendem um trabalho de produção de vídeoaulas nas aulas de Matemática?* A partir da análise das falas apresentadas nessas vídeoaulas chegamos três ideias centrais, que chamamos de categorias abertas: motivação para o estudo de matemática; importância da contextualização; e apoio às aulas de matemática. Passaremos então a uma breve discussão sobre cada uma dessas categorias.

Motivação para o estudo de matemática

Motivação é uma palavra que vem do latim *moveres*, que significa *mover*. Ao pesquisarmos sobre o que é motivação, encontramos que é um impulso que faz com que as pessoas ajam para atingir seus objetivos, envolvendo fenômenos emocionais, biológicos e sociais e é um processo responsável por iniciar, direcionar e manter comportamentos relacionados com o cumprimento de objetivos.

Barbosa (2004) apresenta cinco principais argumentos para a inclusão da modelagem no currículo: motivação, facilitação da aprendizagem, preparação para utilizar a matemática em diferentes áreas, desenvolvimento de habilidades gerais de exploração e compreensão do papel sociocultural da matemática.

Entendemos que no contexto do nosso trabalho, a modelagem, juntamente com o desenvolvimento das atividades com a tecnologia digital e elaboração das vídeoaulas pelos alunos, serviram como algo que impulsionou a motivação dos alunos. A partir da atividade do vídeo sobre o trabalho realizado eles puderam vivenciar situações de interesse, curiosidade, criatividade, onde buscaram possibilidades de criar, de descobrir e de troca de ideias.

Importância da contextualização

A partir das ideias apontadas em Barbosa (2004), entendemos a utilização do termo "contextualização" no sentido de que os alunos vivenciaram uma atividade em que a matemática escolar incluiu situações com referência à realidade, quando trabalharam o conceito de função quadrática a partir do movimento realizado e filmado por eles mesmos.

Barbosa, 2003 destaca que a Modelagem Matemática é um ambiente em que os alunos são convidados a discutir, a partir das ideias matemáticas, no contexto de situações da sua realidade.

Apoio às aulas de matemática

Coincidentemente, o conteúdo de funções quadráticas trabalhado neste projeto do núcleo de ensino, com esse grupo de alunos, também estava sendo trabalhado nas aulas regulares de matemática. Os alunos, em suas falas nas vídeoaulas produzidas, mostraram o quanto foi importante este trabalho para que houvesse uma compreensão do que estavam estudando nas aulas de matemática.

Oliveira (2018) destaca que apesar de ter realizado sua pesquisa em período contrário à aula dos alunos, observa que ocorreu influência na sala de aula do ponto de vista da motivação e da mudança da imagem da matemática. A autora aponta que sua pesquisa mostrou que os alunos que participam de um trabalho dessa natureza podem apresentar uma maturidade em modo de se expressar a respeito da matemática e na sua participação nas atividades em sala de aula.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, neste trabalho, a modelagem matemática como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a problematizar e investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade (Barbosa, 2004). O principal objetivo do uso de tecnologias digitais para o trabalho com modelagem matemática é a possibilidade de coleta, organização e suporte na exploração dos dados, potencializando a análise e resolução de um dado problema.

O desenvolvimento do nosso projeto foi norteado pela seguinte questão: *Como os alunos entendem um trabalho de produção de vídeoaulas nas aulas de Matemática?* Este trabalho teve, então, como principal objetivo analisar os resultados apresentados no desenvolvimento de uma atividade de modelagem matemática envolvendo função quadrática, em uma produção de videoaulas dos alunos.

A partir da análise das falas que surgiram nessas vídeoaulas chegamos a três ideias centrais que nos ajudam a direcionar nossas conclusões. Os alunos entenderam que um trabalho, como o que foi desenvolvido, proporciona motivação para o estudo de matemática, que se este apresenta como importante na contextualização da matemática e também como apoio às aulas de matemática do seu curso regular. Desse modo, entendemos que os alunos reconheceram que um trabalho dessa natureza foi importante para a compreensão das ideias matemáticas sobre função quadrática.

O desenvolvimento deste projeto também se destaca pelo seu cunho formativo em relação à formação inicial de professores, pois proporcionou que o um aluno licenciando em matemática tivesse a oportunidade de vivenciar uma atividade que envolveu modelagem e tecnologias digitais em seu aspecto teórico e prático. Barbosa (2001) considera a formação de professores como um dos principais desafios para viabilizar a Modelagem no currículo escolar do ensino fundamental. O autor aponta que existe uma relativa distância entre as práticas atuais dos professores de matemática e as práticas trazidas pelo trabalho de modelagem.

Esperamos que a experiência trazida por este trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa Núcleo de Ensino, auxilie na reflexão sobre formas de contribuir com o desenvolvimento dos professores, no que tange à modelagem e as tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. L. **Cálculo, tecnologias e modelagem matemática: as discussões dos alunos.** 2002. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

BARBOSA, J. C. **Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais. Rio Janeiro: ANPED, 2001.

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como?** Veritati, n. 4, p. 73-80, 2004.

BICUDO, M. A. V. A **pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa.** R. B. E. C. T.,vol 5, núm. 2, 2012.

BICUDO, M. A. V.; KLÜBER, T. E. **Pesquisa em modelagem matemática no Brasil: A caminho de uma meta compreensão.** In Cadernos de Pesquisa. v. 41, n. 144. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

DUGATO, D. A.; MARTINS, M. M. **Software Tracker para ensinar física e matemática.** In: V Encontro Estadual de Ensino de física. Porto Alegre, RS, 2013.

KLÜBER, T. E. ; BURAK, D.; **Concepções de modelagem matemática: contribuições teóricas.** Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 17-34, 2008.

MACHADO, O.V.de M. **Pesquisa Qualitativa: Modalidade fenômeno situado. In: Bicudo**, M.A.V; Esposito. V.H.C (Org.). Pesquisa Qualitativa em Educação: Um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

MONDINI, F.; PAULO, R. M.; MOCROSKY, L. **As contribuições da fenomenologia para à Educação.** In: SIPEQ – Seminário Internacional de Pesquisa Qualitativa. V, 2018, Foz do Iguaçu. Anais do V SIPEQ – Pesquisa Qualitativa. Foz do Iguaçu.

PONTE, J. P. **Estudos de caso em educação matemática.** Bolema, 25, 2016. p. 105-132. Versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Quadrante, 3(1), 3-18.

SANTOS, P.A.S. **Um Estudo da Modelagem Matemática na Educação Matemática e seu potencial para o desenvolvimento do Pensamento Crítico.** 2013. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, Universidade Estadual Paulista, Guaratinguetá, 2013.

SOUSA, R. M. **O uso do GeoGebra no ensino de função quadrática.** Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática). Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Santarém – PA, 2014.

CAPÍTULO 15

CAUSAS DE EVASÃO DE UM CURSO PARA PROFISSIONAIS DE SAÚDE EMEDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 21/06/2021

Data de submissão: 06/04/2021

Miralva Ferraz Barreto
Escola de Saúde Pública da Bahia Professor Jorge Novis
Salvador, Bahia
http://lattes.cnpq.br/0292165626185834

Marizete Argolo Teixeira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Salvador, Bahia
http://lattes.cnpq.br/1645299524690659

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar as possíveis causas da evasão de um curso de atualização para profissionais de saúde na modalidade a distância de uma escola de formação em saúde no município de Salvador, Bahia, Brasil. Pesquisa qualitativa e documental realizada a partir da análise do Projeto Pedagógico e do Ambiente Virtual de Aprendizagem de um curso de formação em saúde. Os resultados evidenciaram como causas de evasão a utilização de material denso e extenso, concepção instrucionista e avaliação pontual com teste ao final dos módulos. Sugerem-se algumas contribuições para os gestores da Educação a Distância que podem contribuir para redução deste evento, a saber: potencializar o papel pedagógico das tecnologias da informação e comunicação através da realização de atividades síncronas e assíncronas, o professor atuar como mediador do processo ensino-aprendizagem, utilizar material didático diversificado e elaborado por professores especialistas na área, realizar avaliação que possibilite acompanhar o desenvolvimento do discente de forma contínua contemplando todos os elementos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Em uma perspectiva mais ampla, com estas contribuições, espera-se subsidiar os gestores para que trabalhem com uma equipe mínima de Educação a Distância na implantação de estratégias que fortaleça a gestão desta modalidade de educação.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Permanente. Educação a Distância. Evasão.

CAUSES OF EVASION OF A COURSE FOR HEALTHCARE PROFESSIONALS IN DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this study was to analyze the possible causes for the evasion of an update course for health professionals in the distance modality of a health training school in the city of Salvador, Bahia, Brazil. Qualitative and documentary research carried out from the analysis of the Pedagogical Project and the Virtual Learning Environment of a health training course. The results showed, as causes of evasion, the use of dense and extensive material, instructional design and punctual evaluation with testing at the end of the modules. It is suggested some contributions for the managers of Distance Education that can contribute to reduce this event, namely, to enhance the pedagogical role of information and communication technologies through the performance of synchronous and asynchronous activities, the teacher acting as a

mediator of the teaching process learning, use of didactic material diversified and elaborated by professors specialized in the area, carrying out an evaluation that makes it possible to monitor the student's development in a continuous way to contemplate all the elements involved in the teaching-learning process. In a broader perspective, with these contributions it is expected to subsidize managers who work with a minimum distance education team in the implementation of strategies that strengthen the management of this type of education.
KEYWORDS: Permanent Education. Distance Education. Evasion.

1 I INTRODUÇÃO

O Ministério da Saúde (MS) propôs em 2004 a Política Nacional de Educação Permanente da Saúde (PNEPS). Esta política preconiza a aprendizagem no trabalho, a ação visa qualificar os profissionais para melhoria do seu desempenho na prestação do cuidado e da gestão, culminando com a qualidade da atenção recebida pelo usuário (BRASIL, 2009).

Com o fortalecimento da Educação Permanente da Saúde (EPS) na área da saúde, os processos educativos vão sendo implementados, porém, ainda existe um quantitativo elevado de profissionais com necessidades reais de qualificação e uma das modalidades educativas eleitas é a Educação a Distância (EAD), a qual "surge como uma proposta que, quando utilizada corretamente pode constituir-se um instrumento facilitador aos processos de formação e capacitação de recursos humanos para o SUS" (BRASIL, 2011, p.50).

A educação a distância é uma modalidade de educação com utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs), em que alunos e professores estão separados fisicamente no tempo e no espaço. Ela é vinculada a princípios educacionais como: aprendizagem aberta, aprendizagem ao longo de toda vida ou educação permanente (ALVES, 2001; ABBAD, 2007).

As TICs aplicadas a educação se tornam estratégicas potencializadoras na disseminação do conhecimento e intercâmbio com o resto do mundo. Além disso, pode conduzir a individualização do acesso e aprendizagem, e apresenta uma flexibilidade que leva em consideração o onde, quando, quem e como utilizá-la (BRASIL, 2009). Além da flexibilidade, esta modalidade de educação é, "via de regra, direcionada a adultos, geralmente trabalhadores e que estudam em tempo parcial" (LJOSA, *apud* BELONI, 2003, p.42). Esta afirmação possibilita avaliar a modalidade da EAD como estratégica para o fortalecimento da EPS no Estado da Bahia, sendo importante observar o modelo a ser adotado para atingirmos os objetivos educacionais propostos.

Assim, foi no cotidiano de trabalho de uma instituição responsável pela formação de trabalhadores de saúde para o SUS que se percebeu a necessidade de qualificação por meio de um curso que disponibilizasse um quantitativo de vagas que permitisse a participação do maior número de profissionais. Entretanto, no curso de formação realizado

foi evidenciado um índice significativo de evasão, motivo que levou as pesquisadoras a se debrusarem em uma análise minunciosa do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA) a fim de identificar as possíveis causas desta evasão.

Portanto, a relevância deste estudo se justifica pela possibilidade de apresentar conhecimentos que contribuam para a reflexão dos coordenadores e docentes de cursos de formação de profissionais de saúde na modalidade EAD acerca dos fatores que levam a evasão dos discentes, com vistas a proposição de estratégias que diminuam a taxa de evasão, pois existe uma real necessidade de qualificação destes trabalhadores, bem como servir de subsídios para o fortalecimento da gestão em EAD, haja vista ser uma modalidade importante para processos formativos.

Assim, este estudo teve como objetivo analisar as possíveis causas da evasão de um curso de atualização para profissionais de saúde, na modalidade a distância.

2 | MÉTODOS

Pesquisa qualitativa e documental realizada a partir da análise do PPC e do AVA de um curso de atualização para profissionais de saúde na modalidade EAD de uma Escola de formação em saúde no município de Salvador, Bahia, Brasil.

Após leituras sucessivas dos documentos e organização dos principais pontos encontrados, decidiu-se apresentá-los de forma descritiva, discutindo-se com autores que abordam esta temática.

Assim, será apresentadoo PPC, os sistemas de comunicação estabelecidos no processo ensino aprendizagem, os materiais disponibilizados no AVA e a modalidade de avaliação realizada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise do Projeto PPC e do AVA, enfocando o sistema de comunicação estabelecido, os materiais disponibilizados no AVA e a modalidade de avaliação realizada.

Na análise do PPC foi possível identificar uma proposta pedagógica baseada na auto-instrução, ferramentas de interação por meio do “Fórum de Notícias” e do “Fórum de Dúvidas e Comentários”, sendo este o local destinado para o contato dos discentes com a coordenadora do curso e os técnicos. A proposta de avaliação foi a realização de uma prova objetiva ao final do módulo, contendo 10 questõesde múltipla escolha aplicada no próprio ambiente virtual.

O curso disponibilizado na Plataforma *Moodle* está organizado em estrutura modular composta por quatro módulos com carga horária de 30 horas cada, totalizando 120 horas. O espaço destinado a comunicação é através do “Fórum de Notícias” e do” Fórum de

Dúvidas e Comentários" no modelo *e-Learning.*

No AVA todos os módulos são abertos no início do curso, sendo que o Módulo I está dividido em dois momentos. Todos os módulos contam com aulas auto-explicativas em *Power Point*, vídeo documentário, textos de apoio composto por manuais, leis, regulamentos, livros, fichas de informação, fichas de notificação, orientações técnicas, portarias e textos de apoio. Os materiais didáticos foram selecionados e/ou elaborados por técnicos do serviço e responsáveis pela gestão do curso sendo evidenciado material complementar com conteúdo muito denso e extenso conforme distribuição apresentada no Quadro (1).

Evidenciou-se no AVA um potencial pouco explorado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), haja vista que percebeu-se uma comunicação restrita a fórum de dúvidas e comentários, fórum de notícias com pouquíssima participação dos discentes, ausência de tutoria e do modelo *e-learning.*

Materiais Educacionais	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
Vídeos	2	3	2	1
Aula auto-explicativa	2	1	1	1
Texto de apoio	35	10	17	15
Formulários de Fichas de Notificação	9			

Quadro 1: Recursos educacionais utilizados no curso de formação.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de atualização para os profissionais da vigilância do trabalho e do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A elaboração de materiais digitais por técnicos do serviço e responsáveis pela gestão do curso é uma realidade nesta modalidade e um desafio para a gestão de EAD. Torrezzan e Behar (2009) destacam que a elaboração de material digital deveria ser composta por uma equipe interdisciplinar com envolvimento de um profissional das áreas de *desing*, pedagogia e programação. Salientam ainda que, na prática, esta formação pode se reduzir a um professor conteúdista e um bolsista (normalmente programador) que podem não ter experiência necessária na elaboração destes materiais e na utilização de tecnologia digital.

Há um consenso entre os cientistas e educadores em torno da importância que os materiais didáticos exercem na definição dos parâmetros de qualidade de um curso EaD, sejam impressos, vídeos, audio ou da Web, sendo importante a formação dos profissionais que irão elaborar estes materiais. Portanto, a qualidade de um curso EaD depende da qualidade dos materiais didáticos, que por sua vez depende da formação adequada dos profissionais que os produzem (LIMA; SANTOS, 2017).

Neste sentido, "a linguagem do material precisa ser: direta, clara e coloquial, com características dialógicas, mantendo a cientificidade do conteúdo e favorecendo a autonomia

do estudante” (SILVA; SPANHOL, 2014, p. 06). Entretanto, ressalta-se que as TICs podem conviver com os materiais impressos e livros didáticos, direcionando o processo ensino e aprendizagem de forma harmônica e complementar (ROSALIN; SANTOS CRUZ; MATTOS, 2017).

Dessa maneira, a escolha dos materiais educativos também pode interferir possibilitando a interação e promovendo aprendizagem. Para que que esta aprendizagem possa ser atingida, Averbug (2003, p. 13) sugere: “ módulos independentes, permitindo estudo não sequencial; a linguagem, menos formal e mais comunicativa; o texto, mais flexível, tratado como hipertexto, permitindo idas e vindas, novas buscas, itinerários de leitura diferenciados [...]. Para Passolli (2009, p. 3453): “O material didático para EAD deve possuir algumas características: ser dialógico mantendo uma contextualização do conteúdo; [...] buscar a autonomia do sujeito; assegurar espaços de interação entre os participantes do curso por meio de ferramentas multimídia. Relativo ao material didático para o Mercado (2007, p. 01):

> “[...] módulos semanais, os quais se dividem em capítulos coerentes, textos pequenos, mas que incentivem a reflexão, parágrafos curtos, letra clara, fundos de página simples, ícones significativos, navegação simples e fácil, ambiente amigável. Conteúdos básicos se ampliam com glossários, leituras complementares, bibliografia interessante e atualizada e conexões de interesse para aqueles que têm interesse em aprofundar o curso.

Ainda sobre os materiais disponibilizados merece destaque a hipertextualidade para Kensky (2012, p. 95), “a hipertextualidade - funcionando como sequência de textos articulados e interligados, entre si e com outras mídias, sons, fotos, vídeos, etc - facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem”. Portanto, a importância da utilização de diferentes materiais didáticos potencializando as interações entre os discentes favorecem o processo ensino aprendizagem.

Para que tais objetivos sejam alcançados, a gestão da EAD deve trabalhar integrada a diversos outros profissionais como *web designers*, *designers* gráficos, *designers* instrucionais, conteudistas, revisores, equipe de tecnologia. Esta integração possibilita uma construção coletiva e reflexiva do material, buscando a interação de diferentes mídias sendo atrativo e motivador ao proporcionar interação, interatividade e comunicação, garantindo a qualidade da aprendizagem dos alunos. Dentre as atividades propostas no processo ensino aprendizagem inclui-se a utilização de: portfólio, fóruns de discussão, estudos de casos, oficina *wiki*, seminários virtuais, sala de aula invertida, situações problemas dente outras estragégias (SALES, 2005; PASSOLLI, 2009; BRASIL, 2007).

O processo de avaliação ao final de cada módulo foi realizado através de uma prova objetiva contendo 10 questões, seguida de um “gabarito comentado”, cuja nota mínima é sete (7,0). O aluno teria três tentativas para realizar sua avaliação. Para Behar (2009), a avaliação realizada por meio de testes *on-line* apresenta limitação, as questões são pré-

definidas, cabendo aos alunos responder e a correção é realizada pelo computador. Ao final, o professor recebe a nota, enfatizando o produto do conhecimento.

O AVA através do armazenamento na sua base de dados permite ao professor o acompanhamento da frequência e da produção de cada aluno quanto: a frequência, assiduidade, data e hora de acesso, data e hora de postagem, resultados de testes *online*, trabalhos publicados, tarefas realizadas, mensagens trocadas entre os participantes, observamos assim três possibilidades: 1) avaliação por meio de testes *online*, esta foi a avaliação proposta para o curso e em seguida um gabarito comentado. 2) avaliação de produção individual dos discentes, podemos lançar mão de portfólio, diários etc. 3) avaliação das interações entre discentes, a partir de mensagens postadas/trocadas com utilização das ferramentas de comunicação, possibilitando acompanhar no processoensinoaprendizagem a exemplos dos fóruns e oficina wiki (BEHAR, 2009).

Para romper com esta concepção de avaliação pontual, a gestão da EAD precisa ver a avaliação como uma atividade natural e inerente ao processo de ensino sendo necessária a descrição clara das atividades propostas e dos mecanismos de avaliação "[...] pode-se trabalhar com elementos complementares, como gerenciador de controle e aprendizagem, conciliando estes elementos com portfólio, fóruns, estudos de casos, seminários virtuais etc" (POLAK, 2010, p. 155).

No que se refere à evasão na EAD, de acordo o censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019), a evasão continua a ser um problema para as instituições de ensino. O censo revelou que no âmbito das IES públicas, nota-se maior concentração da evasão nos cursos de graduação a distância está acima dos 20%, enquanto dos cursos presenciais está abaixo dos 20%, com níveis mais elevados nos cursos de graduação e cursos livres quando comparado com os de pós-graduação. Chama atenção que a maioria das instituições públicas e privadas desconhecem os motivos para a evasão.

Assim, o fenômeno da evasão na modalidade EAD continua crescente e preocupante, várias são as definições para o termo. Para Favero (2006, p. 02) "evasão é o ato de desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento". Camarela (2006, p. 56) considera a evasão como"uma interrupção de um ciclo de estudo, onde o estudante deixa de completar o curso ou programa que frequenta. São considerados evadidos inclusive os estudantes que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso". Para Santos e Oliveira Neto (2009, p. 2,) "a evasão refere-se à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso".

Vários aspectos colaboram para que o fenômeno da evasão seja frequente. Santos e Oliveira Neto (2009) dividem suas causas em intrínsecas e extrínsecas ao curso, e comentam que a maior parte se dá em decorrência de origem extrínseca, ou seja, de ordem pessoal, como: falta de tempo para se dedicar ao curso, falta de habilidade para as exigências da

EAD, problemas de saúde e não conseguir se adequar ao modelo de aprendizagem da EAD. As causas intrínsecas se relacionam com a falta de acompanhamento do professor-tutor e falta de apoio/incentivo institucional. Ainda podemos identificar outros aspectos como: a falta de clareza do programa educacional, pouco cuidado com a elaboração dos materiais utilizados, recursos que não possibilitem uma boa comunicação entre professor e discentes, a modalidade de avaliação, falta de capacitação do tutor além, das diferenças regionais dentre outros (MOREIRA, 2013; SILVEIRA, 2012).

Maurício e Schlemmer (2014), analisaram 14 produções entre os anos de 2000 a 2011, utilizando como fontes CAPES, IBICT, ABED, UFSC, USP, UNISINOS e as palavras-chave (educação a distância, desistência e evasão), as buscas foram realizadas em periódicos, teses, dissertação e artigos científicos. Os autores identificaram como fatores intrínsecos: ausência de diálogo, ausência de interatividade, falta de apoio acadêmico, falta de apoio administrativo, demora de retorno do tutor, excesso de mensagens e como fatores extrínsecos: falta de tempo, desmotivação, questões financeiras, falta dificuldade de acesso ao computador e internet para o estudo, crença de que cursos a EAD requer menos esforços, desconhecimento da prática da aprendizagem a distância de disciplina para estudar, perda do emprego, problemas familiares, dificuldade com a tecnologia, dificuldade de acesso ao computador e internet para o estudo, crença de que cursos a EAD requer menos esforços, desconhecimento da prática da aprendizagem a distância.

Portanto, há múltiplos fatores que corroboram para o fenômeno da evasão, sendo que as principais causas de evasão são extrínsecas. Nas causas intrínsecas aos cursos aparecem dois elementos importantes para o processo ensino aprendizagem: a interação e o preparo do tutor.

No que diz respeito ao preparo do tutor percebe-se que a formação para utilização das tecnologias digitais com fins pedagógicos no Brasil como em outros países não é uma atividade fácil. Esta formação requer tempo para que os docentes possam associar os conhecimentos tecnológicos e pedagógicos. Percebe-se que, mesmo depois dela existe a necessidade do acompanhamento pedagógico para que consigam ter segurança no desenvolvimento desta mediação (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Rosalin, Santos Cruz e Mattos (2017, p. 816),

> “a criação de ambientes educativos virtuais, em uma interação on-line entre professores, alunos e tutores, possibilita interatividade simultânea ou em momentos diferentes, através do uso de outros recursos, como fóruns, e-mails, material impresso, etc”.

Para as atividades serem desenvolvidas e acompanhadas no ambiente se faz necessário também disponibilidade de tempo visando: prontidão nas respostas, correções das atividades, mediações e avaliações que nem sempre tem uma remuneração justa. Segundo Kenski (2012, p.106),“não é possível impor aos professores a continuidade de autoformação sem lhes dar a remuneração, o tempo e as tecnologias necessárias para sua

realização", evidenciando a importância de serem criados mecanismos para remuneração desta modalidade educacional para o fortalecimento da PNEPS.

Quando a comunicação entre tutores-discentes é restrita a fórum de dúvidas e comentários, fórum de notícias com pequena participação de discentes e ausência de tutoria, a evasão de discentes de curso ofertados em EAD se torna mais visível.

Assim, a gestão pedagógica dos cursos deve trabalhar de forma articulada com docentes e tutores possibilitando comunicação síncrona e assíncrona, propor ações e atividades com a formação de grupos em que estimule a interação (fóruns, oficina wiki, comunidades virtuais de aprendizagem dentre outros) possibilitando o estímulo a pesquisa, leitura e socialização, com o objetivo de fortalecer os vínculos e o sentimento de pertencimento ao grupo, ações estas que potencializam as aprendizagens dos discentes e se possível, realizar encontros presenciais. Estas ações são importantes, pois fomentar a comunicação entre os discentes é uma importante fonte de motivação que contribui para diminuição no índice de evasão (BRASIL, 2007).

4 I CONCLUSÃO

O estudo identificou a existência de fatores extrínsecos e intrínsecos como possíveis causas da evasão do curso de atualização para profissionais de saúde na modalidade EAD. Dentre os fatores intrínsecos destacam-se material denso e extenso, concepção pedagógica que não privilegia o nível de diálogo, redução dos espaços de interações, determinando isolamento e solidão ao discente e ênfase na avaliação pontual com teste ao final dos módulos.

Assim, faz-se necessário ao gestor ampliar seu conhecimento sobre legislação, importância da compreensão do potencial pedagógico com a utilização das TICs para aprendizagem e do trabalhointegrado a uma equipe multidisciplinar. Este último é colocado como um desafio para a gestão, porque algumas instituições possuem equipe mínima de EAD na implementação dos cursos.

Diante disso, sugerem-se algumas recomendações para redução dos fatores intrínsecos à evasão, quais sejam: potencializar o papel das TICs, realizando atividades síncronas e assíncronas; utilizar educação problematizadora, a partir dos problemas reais do mundo do trabalho, buscando autonomia e responsabilização das equipes; estímular a pesquisa, a leitura e a socialização, potencializando aprendizagens coletivas e colaborativas em rede; mudança da concepção instrucionista para construcionista; que o professor mediador atue com dinamismo, visão crítica e global e tenha justa remuneração; dispor de material didático diversificado e elaborado por professores especialistas, disponibilizado no ambiente de forma crítica, possibilitando maior interação e interatividade; atentar para módulos semanais, divididos em capítulos coerentes com textos pequenos e mais flexíveis tratado como hipertexto; propor avaliação que possibilite acompanhar o desenvolvimento do

discente de forma contínua a contemplar todos os elementos envolvidos na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em Cursos a Distância:** Validação de instrumento, fatores Influencia-dores e Cronologia da Desistência. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e do Trabalho)- Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

AVERBUG. R. Material didático impresso para educação a distancia: tecendo um novo olhar. **Revista Digital da CVA**, v. 2, n. 5, set. 2003.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos de educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009. 307p.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **A Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde** / Conselho Nacional de Secretários de Saúde. – Brasília: CONASS, 2011. 120 p. (Coleção Para Entender a Gestão do SUS 2011, 9).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **Censo EAD - Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil***, 2018*. Curitiba: Intersaberes, 2019.

COMARELLA, R. L. **Educação superior a distância:** evasão discente. 2006. 01-146 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2009.

COELHO, M. L. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FAVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. Um estudo sobre a permanência e a evasão na educa-ção a distância. CINTED – UGRGS*.* **Revista Renorte – Novas Tecnologias de Educação***,* v. 4, n. 2, dez. 2006.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus Editora. 2012.

MERCADO, L. P. L. **Dificuldades na educação a distância online***.* In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2-5 set. 2007, Abed, Curitiba. Trabalho apresentado... 2007.

NEVES, Y. P. C. S. **Evasão nos cursos a distância:** curso de extensão TV na Escola e os desafios dehoje. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

PACHECO, A. S. V. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil**: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conheci- mento. 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

POLAK, Y. A. Avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, F; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

POSSOLLI, G. E; CURY, P. Q. **Reflexões sobre a elaboração de Materiais Didáticos para a Educação a Distância no Brasil**. In: EDUCERE: IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais do IX EDUCERE: Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: Champagnat, 2009.

RAMMINGER, S. **Do encontro ao desencontro:** fatores relacionados a procura de cursos de EaD em Psicologia e posterior evasão. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC RS, Faculdade de Educação, 2006.

ROSALIN, B. C. M.; SANTOS CRUZ, J. A.; MATTOS, M. B. G. A importância do Material Didático no Ensino a Distância. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 1, p. 814-830, out./2017.

SALES, M. V. S. **Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD**. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; SPANHOL, Fernando José. **Diretrizes para elaboração de material didático na educação a distância**. ABED, [S.L], mai. 2014. Disponível em: Acesso em: 23 mai. 2020.

TORREZZAN, C. A. W.; BEHAR, P. A. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância.** Porto Alegre: ARTMED, 2009. p. 33-65.

CAPÍTULO 16

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PANORAMA CAPIXABA

Data de aceite: 21/06/2021

Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves
Instituto Federal do Espírito Santo,
Universidade Federal do Espírito Santo
Viana – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/3445739276954976

Cirlene Maria Lepaus
Prefeitura Municipal de Viana
Viana – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/5413993984933639

Flavio Lopes dos Santos
Doutorando em Educação pela Universidade
Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4482338596135584

RESUMO: Apresentamos aqui uma análise reflexiva quali-quanti das pesquisas e diálogos realizados na educação especial capixaba com base nos textos publicados no Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva de 2018. O objetivo desse trabalho é delinear um panorama das atuais pesquisas discutidas na área de Educação Especial no território do Espírito Santo numa composição de dados que sirva de base para uma análise comparativa em longo prazo e fomentar proposições para o desenvolvimento de ações formativas que fortaleça o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas municipais e estaduais. Os resultados mostram que as produções científicas estão centradas na exposição das práticas pedagógicas direcionadas a determinado público-alvo, o que possibilita uma ampla divulgação científica dos fazeres de professores da Educação Especial e que acreditamos colaborar para um aprimoramento da prática docente. De outro lado a pesquisa revela que há pouca representação de trabalhos relacionados ao uso de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem e uma carência de pesquisas que se apóiem na análise e na adaptação do currículo. Em perspectiva, o acervo de textos que compõe esses seminários poderia servir de base para organização de material formativo dos profissionais da área no Estado. Acredita-se que as relações quantitativas entre as pesquisas e os eixos deverão sofrer distorções mais amplas devido ao momento atual (2020) e as condições estabelecidas pela pandemia, contudo é notório pelos dados apontados que conceitos como Trabalho Colaborativo e Adaptação Curricular ainda precisam ser fortalecidos com os professores no território capixaba, bem como a aplicação de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

PALAVRAS - CHAVE: Pesquisa em Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Tecnologia; Adaptação Curricular.

RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION: OVERVIEW IN ESPÍRITO SANTO

ABSTRACT: Here we present a reflective quali-quanti analysis of the research and dialogues carried out in special education in Espirito Santo based on the texts published in the event

Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva in 2018. The objective of this work is to outline an overview of the current researches discussed about the Special Education in the state of Espírito Santo in a composition of data that serves as a basis for a long-term comparative analysis and to encourage proposals for the development of training actions that strengthen the development of Special Education in district and state schools. The results show that scientific productions are focused on the exposure of pedagogical practices aimed at a specific target audience, which allows for a wide scientific dissemination of the actions of Special Education teachers and that we believe to collaborate for an improvement of teaching practice. On the other hand, the research reveals that there is little representation of works related to the use of teaching technology and learning process and a lack of research that is based on the analysis and curriculum adaptation. In perspective, the collection of papers that make up these seminars could serve as a basis for organizing training material for professionals in the field in the State. It is believed that the quantitative relations between research and the axes are likely to suffer wider distortions due to the current moment (2020) and the conditions established by the pandemic, however it is notorious from the data pointed out that concepts such as Collaborative Work and Curriculum Adaptation still need to be strengthened with Espírito Santo's teachers, as well as the application of technologies in the teaching and learning process of special education students.
KEYWORDS: Research in Special Education; Pedagogical practices; Technology; Curriculum Adaptation.

INTRODUÇÃO

A justificativa para realização desse trabalho acadêmico pode se embasada na afirmativa que Alves estabelece em 1993, atentando para a necessidade de analisar e

> [...] fazer uma revisão que identifique dados que estão sendo produzidos, em qual direção eles vão, que idéias norteiam as discussões, qual seu aporte com a realidade, quanto se tem encaminhado, de fato, na procura e implantação de soluções para os problemas... Talvez seja o momento em que se problematiza muito na direção errada [...] Talvez existam muitos vieses na maneira como as perguntas[...] estão sendo feitas[...] Talvez se esteja precisando de boas perguntas[...] e de desenvolver estratégias para encontrar boas respostas (ALVES,1993, p.246).

Essa revisão de dados produzidos e analisados, parte das pesquisas em Educação Especial apresentadas no Seminário Nacional de Educação Especial e o Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, ambos acontecem concomitantemente e são sediados na Universidade Federal do Espírito Santo. O Seminário Capixaba é realizado desde 1997 pelo Fórum Permanente de Educação Inclusiva/ES. Esses seminários são representativamente dentro do contexto Estadual, os maiores eventos acadêmicos dessas áreas, ou seja, de acordo com a assertiva estabelecida por Alves (1993) propor uma revisão desses dados se faz extremamente pertinente e promissor para a área e também para a Educação de forma geral.

Outro ponto cabível é que tais dados fomentam a ampliação da defesa de assertivas

que colaboram para o direito à educação, políticas de acesso, permanência e qualidade social, entre outros, por evidenciar e valorizar o trabalho de professores e pesquisadores na Educação Especial de todos os municípios por meio da divulgação científica nos Seminários que a Universidade Federal do Espírito Santo presta como um dos diversos serviços e devolutivas a sociedade capixaba.

Os seminários em questão são organizados pelos professores e pesquisadores da Universidade, entidades e secretarias estaduais e municipais de educação. Na assertiva de possibilitar a discussão de temas atuais sobre a educação em âmbito nacional e internacional, envolvendo a participação dos profissionais da área da Educação, das Ciências Sociais e da Saúde.

O caráter científico e social do evento o configura como disparador de transformações na construção de um modelo de sociedade mais justa e democrática, com a participação de diferentes segmentos sociais no que tange a educação, especificamente a educação especial e a educação inclusiva. Como Freitas (2003) dispõe, acreditamos que é preciso:

> (...) reconhecer as condições de produção do autor e seus textos, mas sem se colocar no lugar de quem está pondo as coisas em ordem. As leituras podem ser rigorosas, mas é uma pretensão colocar as coisas nos devidos lugares. O importante é registrar esse movimento de diferentes vozes e leituras (...) (FREITAS, 2003, p.18).

Assim, uma análise reflexiva das produções expostas nesse evento pode colaborar para estabelecer os traçados teóricos mais discutidos nessas áreas e orientar novas possibilidades de pesquisas, necessidades de intensificação das investigações, conceitos e ampliação das perspectivas em torno da Educação Especial, ou seja, delinear um panorama capixaba das pesquisas nos abre um leque de indicativos e opções.

Também é possível através dessa abordagem intensificar o fortalecimento na proposição de práticas educacionais inclusivas nas escolas pela divulgação científica e potencializar uma orientação formativa aos profissionais da educação no Estado do Espírito Santo.

Assim como Zemelman (2004) estamos desafiando os pesquisadores e professores a refletir ampliando os limites conceituais entre teoria e prática, estabelecendo críticas sustentáveis no enfrentamento das barreiras, emergências e complexidades que se apresentam na Educação Especial e para a escola inclusiva.

Metodologicamente os eixos organizados nos referidos seminários foram analisados um a um em quantitativo de produções para uma comparação interna, entre os próprios eixos no ano de 2018, e para uma comparação relativa, entre os eventos de 2016 e 2018. Após essa etapa inicial analisamos o direcionamento de cada trabalho exposto em 2018 com o público-alvo da educação especial e propusemos algumas reflexões.

A saber: Eixo 1 - Do Direito à Educação: Políticas de Acesso, Permanência e Qualidade Social; Eixo 2 - Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas; Eixo 3

- Acessibilidade: Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa/Ampliada; Eixo 4 - Atendimento Educacional Especializado; Eixo 5 - Formação de Professores; Eixo 6 - Aprendizagem e Avaliação: Diagnóstico, Planejamento e Gestão do Trabalho Pedagógico (SNEE, SCEI; 2018).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Na comparação interna, entre os trabalhos apresentados nos seminários de 2018 observamos uma predominância de pesquisas realizadas no Eixo 2 (Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas), enquanto o Eixo 3 (Acessibilidade: Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa/Ampliada) contempla o menor quantitativo de pesquisas apresentadas. Essas relações quantitativas foram traçadas utilizando o total de trabalhos, seja comunicação oral ou pôster, em cada eixo.

O Gráfico 1 mostra os dados quantificados das pesquisas de Educação Especial para cada eixo em 2018 de forma específica e sistematizada, onde cada um dos seis eixos é identificado e a quantidade exata de trabalhos é demonstrada. Assim é possível verificar que há uma aproximação quantitativa das produções dentro do Eixo 1 (Do Direito à Educação: Políticas de Acesso, Permanência e Qualidade Social) e 5 (Formação de Professores), todavia esses eixos ainda se mantêm distantes quando comparado ao eixo com maior produção acadêmica, Eixo 2 que corresponde a: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas.

Cabe frisar que a produção de pesquisas no Eixo 2 chega a ser nove vezes maior quando comparada ao eixo de menor produção, Eixo 3, o que indica a necessidade de intensificação das pesquisas em torno do uso da tecnologia na educação especial e inclusiva, ao mesmo tempo, a maior quantidade fixada ao Eixo 2 pode demonstrar a relevância da atenção e dedicação dada pelos pesquisadores em abordar propostas curriculares e práticas pedagógicas nesse contexto.

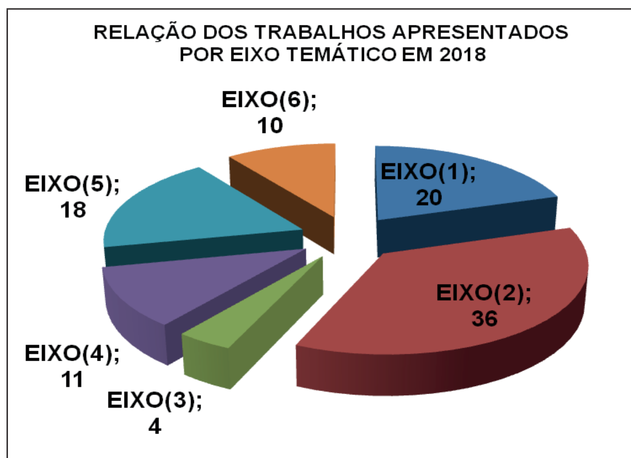


GRÁFICO 1: Análise quantitativa das pesquisas vinculadas ao Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva (2018).

Fonte: Arquivo dos Autores (2020).

Numa análise qualitativa observou-se que a ênfase nas práticas pedagógicas é notória dentro do Eixo 2, o que colaboraria para a formação de um grande acervo de práticas inclusivas na Educação Especial. A importância dada a esse tipo de pesquisa poderia estabelecer um caminho para a partilha de saberes entre professores da rede do Estado do Espírito Santo, colaborando para sua formação e diálogo. Numa conduta propositiva seria interessante a produção de Um Caderno de Práticas Pedagógicas oriundas desses textos direcionados a cada público-alvo específico da Educação Especial para servir de material de apoio aos professores.

Quando observada as produções apresentadas no evento de 2016 para uma comparação relativa com o evento (2018) é possível destacar mais especificamente essa tendência de concentração das pesquisas na área mencionada (Eixo 2), outra observação cabível é a diminuição de produções no Eixo 1 e a continuidade da baixa produção de pesquisas focadas nas aplicações da tecnologia (Eixo 3).

O gráfico 2 esquematiza esse quantitativo de produções desenvolvidas nos seminários anteriores (2016) e permite comparar cada um dos eixos desses anos entre si, além de delinear traçados que podem inicialmente indicar alguns parâmetros das pesquisas desenvolvidas na área de educação especial inclusiva, principalmente, no Espírito Santo.

Na análise comparativa observamos que, de forma geral, as pesquisas apresentadas nesses Seminários diminuíram do ano de 2016 para o ano de 2018, enquanto no biênio anterior a produção figurava com um total de 127 trabalhos apresentados, no ano de 2018 essa produção tem uma queda para um total de 99 pesquisas, mesmo assim as contribuições permanecem concentradas no eixo de currículo e práticas pedagógicas.

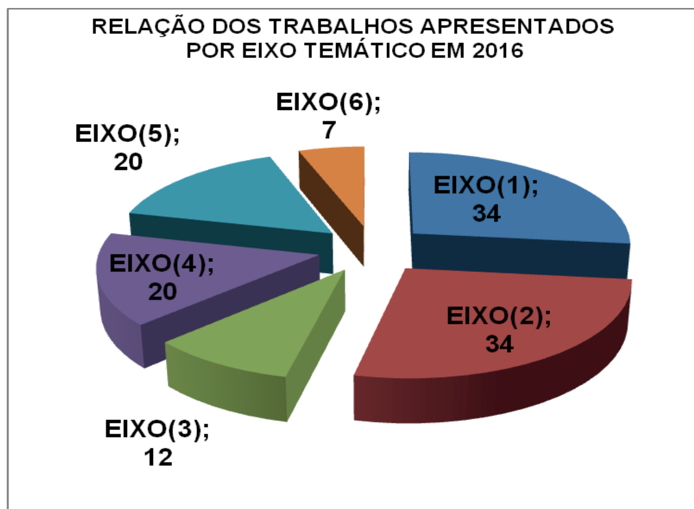


GRÁFICO 2: Análise quantitativa das pesquisas vinculadas ao Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva (2016).

Fonte: Arquivo dos Autores (2020).

De acordo com o gráfico 2 o Eixo 6 voltado para avaliação e gestão também tem menor índice de pesquisas direcionadas e quando comparamos com as apresentações feitas em 2018 observamos que esse número teve um pequeno aumento, contudo em sua totalidade ainda se localiza entre as menores faixas de produção de pesquisa.

Esses dados podem servir de demonstrativo para um panorama do Espírito Santo no que tange a Educação Especial e Inclusiva, uma vez que, a maioria dos trabalhos expostos é de origem capixaba 90(trabalhos).

Numa análise qualitativa dos trabalhos apresentados em 2018 tentamos organizá-los em torno do público-alvo da educação especial, ou seja, verificar quais as tendências específicas direcionadas aos estudantes e suas necessidades. Para tanto primeiro precisamos esclarecer sobre quais sujeitos[1] estamos falando. Então, de acordo com a resolução n. 2/2001:

> Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 2).

1 Esses sujeitos são definidos no âmbito da política nacional como aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008).

No contexto dos seminários de 2018 observamos uma predominância de trabalhos direcionados primeiramente aos deficientes visuais - cegueira e baixa visão, seguidos dos autistas e dos surdos, numa diferença quantitativa muito próxima. Temos 6 pesquisas, 5 e 5 pesquisas especificamente.

Dentro dessa perspectiva voltada para o público-alvo da educação especial encontramos duas pesquisas direcionadas ao transtorno opositor desafiador, uma direcionada a altas habilidades, uma para deficiência intelectual e mais uma voltada para uma síndrome especifica, totalizando 21 trabalhos articulados

Observamos também que no Eixo 2 os trabalhos estão em sua totalidade relacionados a práticas pedagógicas e que currículo na educação especial e inclusiva ainda é pouco debatido, curiosamente foi encontrado um trabalho direcionado a essa questão no Eixo 5, onde também encontramos mais um trabalho relativo ao uso de tecnologia. Na íntegra as pesquisas que envolvem público-alvo da educação especial no território capixaba estão associadas à preocupação com a inclusão, o atendimento educacional especializado, políticas e, sobretudo, práticas pedagógicas.

CONCLUSÕES

A divulgação científica desses trabalhos é uma importante ferramenta para compor o conhecimento da área da Educação Especial e, analisar tais processos na decorrência dos eventos direcionados nos possibilita pensar a inclusão de maneira mais ampla, como também fomentar políticas públicas e práticas pedagógicas para esses estudantes com maior qualidade e amparados por um viés científico-acadêmico que correlaciona teoria e prática no chão da escola.

Nessa direção o diálogo deve ser oportunizado aos professores, pesquisadores e demais cidadãos, contribuindo para formação e para superação dos desafios encontrados nos diferentes contextos escolares, potencializando o debate sobre a proposta de inclusão com demais profissionais e o poder público.

Os direcionamentos das pesquisas às práticas pedagógicas nos fornecem dados para afirmar que a teoria tem encontrado solo fértil no chão da escola e fomentado ações mais qualificadas, nesse ponto é importante salientar a necessidade de uma reflexão crítica no contorno e nos fazeres do trabalho colaborativo e do atendimento educacional especializado, visando à inclusão, permanência e acessibilidade desses estudantes e uma ampliação crítica desses conceitos na valorização dos profissionais e dos direitos dos estudantes.

A escola regular tem se mostrado um espaço relevante para convívio desses estudantes público-alvo e para transformações na ordem do pensamento de todos os professores independente da sua área ou disciplina, pois é preciso falar sobre e divulgar cada vez mais tais pesquisas com intuito de melhorias no processo de ensino e

aprendizagem, no diálogo, na formação dos professores e na garantia de sensibilização e defesa do público-alvo da Educação Especial.

Se tais dados fossem inicialmente considerados nas formações dos professores em 2019, provavelmente estaríamos num cenário com melhores condições, preparo e qualidade no uso da tecnologia na educação e nas adaptações curriculares. Um contexto que deveria ser enfatizado e apoiado por uma relação teórica e prática de formação profissional nos municípios capixabas e, que também encabeçaria atravessamentos entre professores e pesquisadores potencializando as lutas por políticas e melhores estruturas tecnológicas nas escolas, diferente, quem sabe, da forma emergencial como tem ocorrido na pandemia do COVID-19, com uso abrupto da tecnologia em home office e no ensino remoto, bem como, com sucessivas e massivas adaptações curriculares para prover acesso curricular ao público alvo da Educação Especial, seja por apostilamento, acompanhamento e orientação pedagógica por telefone e aplicativos.

Entretanto uma pesquisa com maior abrangência seria necessária para delinear o panorama com mais amplitude. O que essa análise nos revela, é que num período aproximado de 4 anos as pesquisas capixabas estão se afunilando para uma linha bem direcionada, práticas pedagógicas e como foi colocado anteriormente com Freitas (2003) estamos registrando esses diálogos com a intenção de pensar de que forma podemos potencializar as reflexões críticas em torno das pesquisas para colaborar com a inclusão social, o acesso ao currículo, a necessidades de políticas públicas, a garantia de qualidade e permanência nas escolas.

Os dados também apontam para a necessidade de incentivo nas pesquisas que envolvem o uso de tecnologia, avaliação, gestão e relações curriculares na educação especial, demarcando um campo vasto para os novos pesquisadores que anseiam trabalhar na área e para ações formativas aos professores dentro das redes de escolas municipais. No que se refere ao público-alvo é preciso motivar o diálogo e a divulgação relativa a pesquisas voltadas para deficiências múltiplas e altas habilidades, pois elas estão fragilizadas nas produções acadêmicas capixabas. Cabe frisar que as ações quanto ao público-alvo (deficiências múltiplas e altas habilidades) não deixam de existir nas escolas dos municípios, o que falta é incentivo e divulgação desses trabalhos no Espírito Santo.

Enfim, estaríamos falando de uma totalidade ao expor tais dados e convidá-los a análise? Ainda não podemos afirmar isso, contudo o caminho que percorremos segue no sentido de expor as contradições para então propor possíveis mudanças na realidade, e quem sabe buscar categorias para que mesmo em contextos de excepcionalidade sejamos firmes na luta e manutenção dos direitos conquistados para educação pública. Logo, há de se pensar nessa leitura por meio de uma perspectiva dialética, do contrário cairemos no fatalismo.

Em perspectiva, acredita-se que essas relações deverão ser menos distantes entre os eixos de pesquisa, no que tange o uso de tecnologias e adaptações curriculares a partir

do momento atual (2020), em parte devido às condições estabelecidas pela pandemia do COVID-19. É provável que mais adiante trabalhos voltados para os eixos de tecnologia e envoltos ao currículo ganhem terreno e notoriedade, muito devido ao esforço de professores condicionados pela excepcionalidade do ensino remoto. Outro ponto que se estabelece por meio desses dados é que conceitos como Trabalho Colaborativo e Adaptação Curricular ainda precisam ser fortalecidos com os professores dentro do território capixaba, bem como o incentivo a pesquisas e formações voltadas para a aplicação de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z.M. M. B. **Escolarização de Crianças com Atraso no Desenvolvimento.** Temas em Educação Especial, 1:235-248. São Carlos, S.P.: Universidade Federal de São Carlos. 1993.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf.>. Acesso em: jun. 2018.

Brasil. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16 690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva- 05122014&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2018.

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED** (1998- 2003). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a07v30n1.pdf.>. Acesso em: jun. 2018.

SNEE, SCEI. **Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Cadernos de programação e Resumos, 2016.

SNEE, SCEI. **Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.** Cadernos de programação e Resumos, 2018.

ZEMELMAN, H. **Sujeito e sentido:** considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. de S. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 457- 468.

CAPÍTULO 17

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NOS CURSOS DE TECNOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 05/04/2021

João Evangelista de Souza
Centro Universitário Projeção.
Brasília, Distrito Federal, Brasil.
http://lattes.cnpq.br/8943758199142514

Ivonete Ferreira de Sousa
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
Brasília, Distrito Federal, Brasil.
http://lattes.cnpq.br/8257940270562803

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados pedagógicos da aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos na disciplina de Linguagem e Técnica de Programação II do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, de uma instituição privada de Ensino Superior do Distrito Federal - Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo com intuito de compreender a relevância da metodologia ativa, verificar sua aplicabilidade no âmbito da vida dos discentes e examinar os resultados pedagógicos obtidos na pesquisa. Além da aplicação da metodologia ativa, foram empregados no desenvolvimento da proposta uma pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Essa metodologia foi desenvolvida com os alunos cursavam o 3º Semestre, nos turnos matutino e noturno. Os resultados apontaram que a turma que participou dessa metodologia, apresentou uma motivação gradual, melhora na assimilação do conteúdo, benefícios extra-acadêmicos, o conteúdo trabalhado teve relevância para a formação profissional, não existiu ou existiu pouco conflito entre os membros do grupo de estudos, os discentes ficaram satisfeitos com o conhecimento adquirido na disciplina. Já a turma onde que não teve a aplicação da metodologia apresentou desde o início dificuldades para assimilação do conteúdo, além de indicativos de falta de interesse por não conseguirem desenvolver, em algumas situações, os aplicativos de pequeno porte que eram destinados a fomentar o conhecimento dos discentes desta turma. Os maiores desafios vivenciados pelos docentes do ensino superior é a aplicação dessa metodologia em outras disciplinas do curso de tecnologia e em outras disciplinas de cunho teórico.

PALAVRAS - CHAVE: Metodologia Ativa. Aprendizagem Baseada em Projetos. Ensino Superior. Tecnologia em Análise e Desenvolvimento.

PROJECT-BASED LEARNING IN HIGHER EDUCATION TECHNOLOGY PROGRAMS

ABSTRACT: This article presents the pedagogical results of the application of Project-Based Learning in the discipline Language and Programming Technique II of the Technology in Systems Analysis and Development undergraduate program, from a private institution of Higher Education in the Federal District – Brazil. It is a qualitative study with the purpose of understanding the relevance of the active methodology, verifying its applicability in the scope of the students' lives and examining the pedagogical results obtained in the research.

In addition to the application of the active methodology, a bibliographic research and semi-structured interviews were employed in the development of the proposal. This methodology was developed with the 3rd-semester students, in the morning and night classes. The results showed that the class that participated in this methodology, showed a gradual motivation, improvement in the assimilation of the content, extra-academic benefits, the topics covered were relevant for professional training, there was no or little conflict among the members of the study group, the students were satisfied with the knowledge acquired in the discipline. The group where the methodology was not applied had difficulties in assimilating the topics from the beginning, in addition to indications of lack of interest because they were unable to develop, on some occasions, small applications that were intended to foster the knowledge of students in this class. One of the greatest challenges experienced by higher education teachers concerns the application of this methodology in other disciplines of the technology program as well as in disciplines of a theoretical nature.
KEYWORDS: Active Methodology. Project-Based Learning. Higher Education. Technology in System Analysis and Development.

1 | INTRODUÇÃO

Existem desde os primórdios da educação diversas metodologias de ensino-aprendizagem, com o objetivo de fazer com que o aluno aprenda e possa colocar em prática esse aprendizado. De forma geral essas metodologias fazem parte da abordagem tradicionalista e outras da metodologia de aprendizagem ativa, que visa uma educação diferenciada para o século XXI (BENDER, 2014).

> "Para os docentes, o ato de ensinar sempre trouxe várias preocupações e desafios, entre eles o que mais tem sido foco de estudos e discussões é como ensinar. Quais as melhores metodologias de ensino-aprendizagem?" (CARVALHO; CHING, 2016, p. 4).

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado em Ciência da Computação, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Leonardo Da Vinci Universidad (ULDV). Ele está dividido em três partes, o primeiro apresenta a Aprendizagem Baseada em Projetos, que é o foco desse estudo. A segunda parte aborda alguns tipos de práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior, por meio da Metodologia Ativa. Na sequência relata a análise dos dados e os resultados da pesquisa.

O objetivo geral desse estudo foi verificar os resultados pedagógicos da aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na disciplina de Linguagem e Técnica de Programação II do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento (TADS) de uma instituição privada de Ensino Superior do Distrito Federal - Brasil. De forma a compreender a relevância da metodologia ativa, verificar sua aplicabilidade no âmbito da vida dos discentes e examinar os resultados pedagógicos obtidos na pesquisa.

A metodologia empregada no desenvolvimento da proposta da pesquisa foi dividida em; (i) pesquisa bibliográfica, aplicada, descritiva, com *survey* e de natureza quantitativa

e qualitativa, (ii) levantamento de dados por meio de questionário fechado, (iii) análise e tabulação dos dados coletados e (iv) discussões dos resultados obtidos.

A aplicação desse estudo foi feita no período de abril de 2017 a maio de 2017, com os alunos da disciplina Linguagem e Técnica de Programação II, do curso TADS que estavam cursando o 3º Semestre. A comparação do rendimento dos estudantes foi realizada nas turmas do período matutino e noturno, sendo uma turma em cada período.

Para o critério de escolha dessas turmas foi levado em consideração que os estudantes, apresentavam baixo interesse e rendimento nessa disciplina. A aplicação da metodologia foi utilizada com o intuito de melhorar a prática pedagógica e em seguida fazer uma comparação da aprendizagem entre as turmas. Para fazer comparação, a metodologia foi aplicada somente em uma das turmas. Uma permaneceria com a metodologia tradicional e a outra com a metodologia ativa. Turmas lecionadas pelo mesmo professor.

2 | APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Devido às novas tecnologias o professor é desafiado a promover novas práticas de ensino-aprendizagem, capazes de motivar e envolver alunos que:

> Estão praticamente 24h conectados, os chamados ‘nativos digitais’, que recebem informações de todos os tipos, mas que precisam de orientação para saber transformá-las em conhecimentos para o seu dia a dia e seu ser integral (CARVALHO; CHING, 2016, p. 5).

A Aprendizagem Baseada em Projetos “é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (BARELL, 2010; BARON, 2010; BELLAND et al., 2009; LARMER; MERGENDOLLER, 2010; apud BENDER, 2014).

De acordo com Enemark; Kjaersdam (2016):

> “Baseado em problemas” significa que conhecimentos de livros didáticos tradicionais são substituídos por conhecimentos necessários à resolução de problemas teóricos. O conceito educativo de aprendizagem baseada em problemas afasta a perspectiva da compreensão de conceitos comuns e a situa na capacidade de desenvolver novos conhecimentos. O objetivo do trabalho com projeto é “**aprender a fazer**” ou “**aprender na ação**”. O projeto pode ser organizado com a perspectiva do *saber como* para alcançar a formação nas habilidades profissionais, ou mesmo com a perspectiva do *saber por que* para a aquisição de habilidades metodológicas de análise e aplicação do problema (p. 26, grifo do autor).

Os principais elementos da APB segundo Branda (2016, p. 225) são: “Situação Problemática; Quais são os problemas? Hipótese explicativa? Conhecimento prévio? O que se deve aprender? Recursos de aprendizagem? Avaliação do que foi aprendido; Princípios? Aplicação ao problema”.

Carvalho (2016, p. 121) afirma que “a área da educação é cobrada por seus

resultados aquém das necessidades e expectativas de um mundo globalizado, e que isso se reflete nas Universidades”. Coaduna-se com essa ideia o parecer 776/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação:

> Preconiza que os cursos de graduação precisam ser conduzidos, por meio das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, deixando de atuar puramente como instrumentos de transmissão de conhecimento e informação e passando a estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno. Isto impõe a orientar-se para oferecer uma formação básica, preparando o graduando para enfrentar os desafios das transformações sociais, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (2005).

Verifica-se que esse parecer estimula os cursos de graduação a criarem metodologias de ensino diferenciadas a fim de que o graduando possa por em prática em sua vida social e no trabalho os saberes que lhe foram confiados na graduação.

Segundo Carvalho; Ching, 2016:

> [...] Não é somente o professor que terá que se adaptar às novas metodologias de ensino, mas também o aluno, pois cada um tem o seu papel e sua porcentagem de responsabilidade sobre o processo e os resultados da aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Portanto, utilizar novas metodologias de ensino-aprendizagem requer esforço e mente aberta por parte dos diversos atores do processo, gestores da Universidade, docentes e discentes (p. 8).

O estudante precisa ter em mente que é necessário “sair” do papel passivo em sala de aula e buscar novas formas de aprendizagem, tornando assim uma pessoa crítica e atuante no mundo que o cerca. Segundo Bender, 2014:

> O aumento drástico na motivação e no desempenho acadêmico dos alunos mostra que a ABP é uma abordagem de ensino excelente. Ela também proporciona muitas oportunidades para o ensino diferenciado, o qual aborda as necessidades de praticamente todos os alunos (p. 69).

Corroborando com as ideias elencadas acima, Decker; Bouhuijs (2016, p. 177) afirma que “na ABP, a instrução está fundamentada no planejamento de um ambiente de aprendizagem, no qual alunos são estimulados por meio de um processo de aprendizagem colaborativa, autodirecionado e contextualizado”.

Este estudo é importante na medida em que compara metodologias habituais e a metodologia ativa e as relaciona com o interesse e a aprendizagem no ensino superior. Neste sentido é importante que conheçamos a origem da ABP. De acordo com Decker; Bouhuijs, 2016, essa metodologia “surgiu das experiências e crenças pessoais de educadores que compartilhavam uma visão pessimista e crítica sobre vários aspectos do ensino tradicional, especialmente aqueles relacionados à educação de adultos” (p. 179).

Sendo assim, a ABP surgiu nas primeiras décadas do século XX (DEWEY, 1953) e

foi originalmente aplicada no ensino da medicina (COTE, 2007; apud BENDER, 2014, p. 10). Segundo, Branda (2016):

> No fim da década de 60, um grupo de aproximadamente vinte professores vindos de universidades diversas do mundo, liderado por John Evans, deu início a um programa inovador de aprendizagem em medicina na McMaster University, na cidade de Hamilton, província de Ontário, Canadá, denominado Problem Based Learning (PBL), ou em português, aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou aprendizagem baseada em projetos (p. 207-208).

Com a ABP, também se avalia a competência do orientador, segundo Brand; Yin-wai (2000, apud TAMAYO, 2016, p. 151): Ter habilidades para facilitar a aprendizagem; Promover o pensamento crítico dos estudantes; Promover a aprendizagem baseada em problemas do grupo; Promover o funcionamento eficiente e eficaz do grupo; Promover a aprendizagem individual; Servir como modelo para os estudantes; Fomentar a autoavaliação; Ter conhecimento dos recursos de aprendizagem dos estudantes; Aceitar a aprendizagem centrada no estudante, assumindo que este é o principal responsável por ela; Entender os objetivos do curso e do método utilizado.

Em virtude dos argumentos apresentados, o professor deve utilizar a metodologia "de forma a adentrar um mundo novo na construção do conhecimento coletivo e na formação de pessoas mais autônomas, conscientes, críticas e competentes para atender as demandas do mundo do trabalho e da sociedade".

É importante que o professor compreenda todos os passos da ABP, de acordo com o que foi citado. E neste sentido o resultado mais importante da ABP é o de "ajudar os alunos a aprender a trabalhar juntos na resolução de problemas" (Bender, 2014, p. 49).

3 | PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Esta pesquisa foi concebida para a verificação de como as novas tecnologias estão inseridas nas metodologias de ensino atuais, na educação de nível superior com análise da sua aplicação e seus benefícios. Dentro dessas inovações metodológicas, destaca-se o professor, onde o seu papel de "transmissor" de conhecimentos deve ser substituído para o de mediador do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um "facilitador e orientador educacional" (BENDER, 2014, p. 39). Com vistas a uma aprendizagem completa e ativa. "Aprendizagem ativa significa que aprender é um processo ao longo do qual os conhecimentos são construídos de maneira ativa, o que representa o outro extremo de receber os conhecimentos passivamente, mediante instruções" (DEELMAN; HOEBERIGS, 2016, p. 82).

Para que "o aprender" aconteça de forma eficiente, existem as metodologias de ensino e será apresentada neste capítulo algumas Metodologias Ativas. Para Carvalho; Ching (2016, p. 13) ela "é uma estratégia de ensino mais eficaz quando comparada com os métodos de ensino tradicional, como a aula expositiva". Ainda para eles "a aprendizagem

ativa se refere a estratégias de ativar o aluno. Caso o professor dê a mesma aula dezenas de vezes e sem inovações, sua exposição torna-se rotineira e terá um caráter passivo e não ativo". Ou seja, essa aprendizagem "ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, vendo, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do seu professor (CARVALHO; CHING, 2016, p. 13)".

Com a Metodologia ativa o papel do docente "deve ser de preparar métodos e estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, que resulte em uma melhor comunicação entre professores e estudantes e possibilite um incremento no desempenho do estudante (CARVALHO; CHING, 2016, p. 22)".

"As Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem são uma forma de ampliar o compromisso com a promoção de valores éticos e de responsabilidade social e ambiental na educação" (COELHO, 2016, p. 57). Ainda para o autor: "estas metodologias desenvolvem no aluno a capacidade de reflexão autônoma e também seu potencial para encontrar soluções criativas na área de atuação profissional e na vida pessoal e social" (p.57).

É importante destacar o papel das Instituições de Ensino Superior, dos professores e do aluno para o sucesso dessa inovadora metodologia de ABP. "Por trás dos processos educativos está a mudança de foco no ensino superior, que deixa de se centrar no ensino e passa a priorizar os processos de aprendizagem (ARAÚJO, 2016, p. 9)". Sob tal enfoque o papel das Universidades, segundo Carvalho (2016), não é mais:

> Somente a formação técnica/profissional, mas principalmente a formação de um indivíduo ético, autônomo, criativo, inovador, empreendedor, que seja capaz de liderar, trabalhar em equipe, ter bom relacionamento intra e interpessoal, que saiba lidar com sua inteligência emocional, entre outras coisas, ou seja, espera-se uma formação integral e aí está o desafio da Universidade e do professor universitário. (p. 121)

Ao comparar o ensino superior tradicional e a ABP, Enemark; Kjaersdam (2016) relata que o objetivo do modelo tradicional "é adquirir conhecimentos específicos em determinados campos e obter soluções padronizadas para problemas padronizados (p. 23)", a respeito do modelo de ABP, eles afirmam o seguinte: "o objetivo é um estudo amplo e uma compreensão das conexões existentes entre os diferentes campos e habilidades para, assim, poder atuar em uma sociedade cada vez mais complexa e em constante mudança (p. 24)".

4 I ANÁLISE DOS DADOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa não se preocupa com quantidade, mas, sim, com o aprofundamento da abrangência de um grupo social, de uma organização, etc. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, *on-line*). "Os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos

nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Para Minayo (2001, p. 21-22), essa pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Durante esse estudo foi aplicado o questionário para os alunos, sujeitos da pesquisa, com questionamentos que envolvem conhecer o sujeito, saber sua experiência com a metodologia ativa, se já teve contato em outras disciplinas com a metodologia ativa, seu conhecimento acerca de outras metodologias ativas, se essa metodologia contribuiu para o seu aprendizado e em quais aspectos ela lhe trouxe benefícios.

Com relação às questões norteadoras, os dados analisados qualitativamente e quantitativamente, visam obter uma descrição significativa do tema trabalhado de forma sistemática e objetiva, permitindo a inferência dos conhecimentos relativos às condições da pesquisa. Na busca para atingir os objetivos propostos pela pesquisa, durante seu desenvolvimento.

O estudo, levou em observância às diretrizes da Resolução 196/96 do Ministério da Saúde, atenderá aos seguintes aspectos éticos:(I) *Consentimento dos sujeitos*: através de termo de consentimento livre e esclarecido, (ii) *Sigilo e anonimato*: os sujeitos terão assegurada sua privacidade quanto aos dados confidenciais da pesquisa.(iii) *Benefícios*: os resultados da pesquisa podem contribuir para estudos futuros e (iv) *Propriedade intelectual dos dados de divulgação dos resultados*: o termo de consentimento livre e esclarecido resguardará aos autores da pesquisa a propriedade intelectual dos dados e a divulgação pública dos resultados.

A turma, foco desse estudo, era composta de 37 alunos, sendo 28 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. No primeiro dia aula foram apresentados aos alunos os procedimentos que seriam realizados para desenvolvimento da metodologia ativa. Todos os detalhes estavam descritos no Plano de Ensino da Disciplina, além disso, foi demonstrado o Manual de Documentação da Instituição para a elaboração de Projetos de Desenvolvimento de Sistema denominado METO 10.

A análise feita no espaço virtual demonstrou a utilização passo a passo para a construção de artefatos na implementação de projetos de desenvolvimento de sistemas, dando ênfase ao artefato documento de visão. Posteriormente, foram divididos os grupos para distribuição dos itens do projeto. Foi definida também a data de entrega dos requisitos trabalhados. No total foram formados 6 grupos com 6 componentes, sendo que ao final 1 aluno foi transferido de turma e não pode concluir o atividade desenvolvida. A divisão dos grupos foi realizada para que houvesse um equilíbrio entre os níveis dos mesmos.

Nos encontros subsequentes foram apresentados os conceitos específicos de programação em informática (*jsp, java script e css*) e foi dado continuação a apresentação

dos artefatos. Foram feitas práticas de utilização dos recursos apresentados resultando em páginas web. Utilizando a linguagem de programação *java para web*, bem como os recursos utilizados teve como resultado a implementação de um sistema de controle financeiro pessoal.

Para o *feedback* dos resultados foi elaborado um questionário no qual os alunos não eram identificados. Os objetivos desse questionário estavam relacionados às: (i) Avaliação das Atividades, (ii) Avaliação dos Documentos Criados e (ii) Avaliação do Andamento das Tarefas Definidas.

Como resultado foi perceptivo a mudança de comportamento da turma. A mesma se mostrou dinamicamente interessada, interagindo mais, trocando informações e ideias para que os artefatos descritos fossem construídos.

A turma do curso de TADS, do turno noturno, não foi aplicada a metodologia Ativa. Essa turma era composta de 26 alunos. De acordo com o cronograma postado no Plano de Ensino, nas primeiras aulas foram demonstrados os recursos de informática (*jsp, java script e css*). As aulas foram ministradas de forma expositiva no laboratório de informática.

Foram feitas práticas de utilização dos recursos apresentados resultando em páginas em web usando a linguagem de programação *java para web*. Essa turma, onde não foi aplicada a metodologia obteve média 5,52 como resultado.

Para o *feedback* dos resultados foi elaborado um exercício prático a cada aula, no qual os alunos precisavam demonstrar a implementação de um aplicativo simples com os recursos descritos no plano de ensino e atingindo o objetivo de Avaliação cognitiva.

Quadro Comparativo dos Resultados		
	Turma Aplicada ABP	**Turma Não Aplicada ABP**
Total de alunos por turma	37	26
Alunos aprovados	31	17
Alunos reprovados	6	9
Média 1º Avaliação	7,44	5,15
Média 2º Avaliação	5,77	5,89
Média Final	6,61	5,52
Percentual de Reprovação	**16,2%**	**35%**

Quadro 1: Comparativo dos Resultados

Fonte: Autores, 2020.

De acordo com a análise da aplicação da Metodologia Ativa, foi percebida entre os discentes uma evolução no processo de interação entre os mesmos. Além de uma melhora significativa na média do resultado dos alunos do curso de TADS do turno matutino, que teve o percentual de reprovação de 16,2%, enquanto a turma em que não foi aplicada teve

35% de reprovação.

Levando em consideração a comparação das notas obtidas pelos discentes das duas turmas foi identificado que houve uma queda da média geral, da segunda avaliação, na turma que desenvolveu o projeto. Essa redução ocorreu, devido à exigência na entrega dos artefatos e do protótipo que foi considerado pelos alunos em um nível intermediário para difícil.

É bom ressaltar que esses artefatos eram conteúdos que no decorrer do curso seriam vistos em semestre subsequentes e não no semestre vigente, proporcionando assim aos alunos a antecipação e a assimilação de conteúdo para sua formação profissional. Além desses conteúdos, foi identificado que houve uma satisfação pessoal dos alunos, por terem alcançado o objetivo principal, que era o conhecimento pertinente à disciplina ministrada Linguagem e Técnica de programação II.

Durante esse estudo, foi aplicado um questionário para os estudantes. O questionário foi aplicado para 24 alunos, todos responderam e devolveram o questionário. Sendo 18 homens e 6 mulheres, graduandos da disciplina Linguagem e Técnica de Programação II. As perguntas eram objetivas, tendo como alternativas: sim, não ou parcialmente.

A seguir serão apresentadas algumas perguntas respondidas, com as respectivas respostas: (a) “Você conhecia o termo metodologia ativa?” As respostas foram que 37% dos estudantes não conheciam a metodologia ativa, 38% o conheciam parcialmente e apenas 25% o conheciam. (b) “Já utilizou metodologias ativas em alguma disciplina em que cursava?” Para 38% já havia utilizado a metodologia ativa em outras disciplinas em que cursou. Para 29% já haviam usado parcialmente em outras disciplinas e os outros 29% não haviam utilizado. (c) “Já utilizou metodologias ativas em disciplinas de Programação?” A grande maioria, 71%, respondeu que não haviam utilizado a metodologia ativa em outra disciplina de Programação, quase a metade dos entrevistados. Segundo 29% já haviam utilizado. E não houve resposta para parcialmente. (d)”Percebeu melhora no aprendizado com a utilização da metodologia ativa?” Para 92% dos entrevistados houve melhora sim, para 4% a melhora foi parcial e também para 4% não houve melhora.

Ainda sobre as perguntas: (e) “Teve dificuldade em assimilar o conteúdo com a aplicação dessa metodologia?” Percebe-se que quase metade dos alunos, 63%, não teve dificuldade em assimilar o conteúdo por meio da ABP. Para 25% a dificuldade foi parcial e para 12% houve dificuldades. (f) “A utilização desta técnica contribuiu para seu aprendizado de forma?” Para 83% a utilização do ABP contribui de forma direta, para 17% foi de forma parcial e não houve porcentagem para a forma indireta. (g) “A metodologia ativa lhe trouxe algum beneficio extra-acadêmico?” Para 62% trouxe benefício extra-acadêmico sim, para 17% trouxe benefícios parciais e para 21% não trouxe esse benefício. Sugeriria a aplicação dessa metodologia em outras disciplinas de linguagem de programação? Para 83% foi sim, para 8% foi parcialmente e 4% não.

5 I CONCLUSÃO

Com a aplicação da Metodologia Ativa constatou-se que a turma onde essa metodologia foi implementada, apresentou uma motivação gradual bem como a melhora na assimilação do conteúdo. Durante todo o semestre os alunos eram instigados a buscar os conhecimentos necessários para vencer barreiras no desenvolvimento do sistema, ajudando de forma mútua e cognitiva os mesmos.

A turma onde foi aplicado o modelo convencional de ensino apresentou desde o início dificuldades para assimilação do conteúdo. Houve indicativos de falta de interesse por não conseguirem desenvolver, em algumas situações, os aplicativos de pequeno porte que eram destinados a fomentar o conhecimento dos discentes desta turma.

Os valores descritos no quadro 1, demonstraram que a turma a qual foi aplicada a ABP obteve um resultado positivo, visto que a disciplina de Linguagem e Técnica de Programação tem um alto índice de reprovação e de evasão.

De acordo com o questionário foi perceptível o a melhora dos alunos com o projeto de ABP em relação à aprendizagem tradicional também para os próprios alunos. Haja vista, que a maioria conseguiu identificar avanços e benefícios, como os citados no estudo.

Com essa pesquisa, para a maioria, constataram-se os seguintes benefícios da ABP apontado pelos alunos participantes da entrevista: perceberam melhora no aprendizado; não tiveram dificuldade em assimilar o conteúdo; a utilização desta técnica contribuiu para o aprendizado de forma direta; o que os alunos aprenderam na aula foi facilitado pela utilização dessa metodologia e melhorou o desempenho no aprendizado da disciplina.

Também foi possível identificar que a aplicação da metodologia trouxe ao estudante benefícios extra-acadêmicos; atendeu as expectativas dos alunos; o conteúdo teve relevância para a formação profissional do aluno; não existiu ou existiu pouco conflito entre os membros do grupo de estudos; os alunos ficaram satisfeitos com o conhecimento adquirido na disciplina; ficaram satisfeitos quanto aos propósitos dos aspectos relacionados com a aplicação da metodologia; sugeriria a aplicação dessa metodologia em outras disciplinas de linguagem de programação e para outras disciplinas de cunho teórico.

Em vista dos argumentos apresentados a ABP traz inúmeros benefícios para o aluno. Como nos relata Bender (2014, p. 108), ao afirmar que “tanto professores quanto alunos precisarão dominar muitos papéis e habilidades de ensino inovadoras” e a ABP contribui para que esses objetivos sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. L. Apresentação. In: **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2016.

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRAND; YIN-WAI. Formulário de Avaliação da Competência do Orientador. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2016.

BRANDA, L. A. A aprendizagem baseada em problemas – O resplendor tão brilhante de outros tempos. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2016.

CARVALHO, F. F. O. Leitura e Apresentação Lúdica como Facilitador da Aprendizagem e Desenvolvimento de Novas Competências. In: CARVALHO, F. F. O; CHING, H. Y. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior**: experiências em sala de aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

CARVALHO, F. F. O; CHING, H. Y. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior**: experiências em sala de aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4 de 13/07/2015**, Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: HTTP://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces 004_05.pdf. Acesso em: 04/02/2017.

COELHO, M. J. Dinâmicas de Grupos e Metodologias Andragógicas: Práticas de Facilitação para a Mediação de Aprendizagem do Aluno e do Professor. In: CARVALHO, F. F. O; CHING, H. Y. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior**: experiências em sala de aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

COTE, D. Problem-basead learnig software for students with disabilities. In: BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014

DECKER, I. R.; BOUHUIJS, P. A. J. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. In: ARAÚJO, U. L.; SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2016.

DEELMAN, A.; HOEBERINGS, B. A ABP no Contexto da Universidade de Maastricht. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2016.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 2 ed. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

ENEMARK, S,; KJAERSDAM, F. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. (Orgs). **A Pesquisa científica**. Disponível em: http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalago/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf. Acesso em: 26/02/2017.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. Aprendizagem de Resultados. In: CARVALHO, F. F. O; CHING, H. Y. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior**: experiências em sala de aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPÍTULO 18

PSICOLOGIA, ARTE TEATRAL E EDUCAÇÃO: DRAMA – PROCESSO E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Data de aceite: 21/06/2021
Data submissão: 06/04/2021

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres
Universidade Estadual de Londrina - Londrina
http://lattes.cnpq.br/1646627229231515

RESUMO: As manifestações artísticas possibilitam provocações diferenciadas de relação do homem com o mundo. Essa dimensão ampla da arte nos provoca a entender melhor esse campo de conhecimento e sua relação com os processos formativos vivenciados pelo homem hoje, bem como, compreender a influência desses processos ao desenvolvimento humano. Dentre as várias formas de expressão artística, a arte teatral como aquela que possibilita a interação e representação social, sendo espaço de imaginação e criação, enquanto recurso de humanização torna-se campo rico de investigação quanto ao desenvolvimento humano. O estudo aqui apresentado trata-se de parte de pesquisa realizada no programa de pós-doutorado desenvolvido na Universidade Paulista Júlio Mesquita, campus Assis e tem como objetivo neste recorte, o aprofundamento teórico em conceitos essenciais ao nosso objeto de pesquisa. Para tanto, as discussões teóricas apresentadas buscam elaborar conhecimentos a respeito da Arte Teatral em sua relação com a Psicologia e a Educação, tendo como foco a questão do Drama. A abordagem teórica adotada é a Psicologia Histórico-Cultural, trazendo também teóricos da área de Teatro, buscando aproximações dialógicas possíveis.

PALAVRAS - CHAVE: Arte teatral; Educação; Drama-Processo; Psicologia Histórico-cultural; Desenvolvimento Humano.

PSICOLOGY, THEATRICAL ART AND EDUCATION: DRAMA PROCESS AND ITS CONTRIBUTIONS FOR HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT: The artistic manifestations enable different provocations of human's relationship with the world. This magnitude of art incites us to better understand this field of knowledge and its connection with the formation process experienced by the humanity today, as well, to understand the influence of these processes for the human development. Among many ways of artistic manifestations, the theatrical art enables an interaction and social representation, a place of imagination and creation, working as resource for the humanization process and creating a rich education field for human development. This study is a part of a research developed by the Postdoctoral program of Universidade Paulista Júlio Mesquita, located in Assis, São Paulo, Brazil. This part of the project aims the further deepening of essential concepts related with the research. For this purpose, some theoretical discussions intends to create a theatrical art knowledge and consider its connection with Psicology and Education, with particular emphasis for the Drama issue. The theoretical approach adopted is the historical and cultural Psicology, abording theorists of theatrical art, intend dialogic possible

approaches.
KEYWORDS: Theatrical Art; Education; Drama Process; Historical and Cultural Psychology; Human Development.

INTRODUÇÃO

O texto em questão tem por objetivo, refletir sobre a relação entre arte teatral, psicologia e educação, tendo a questão do drama como foco. Para tanto, os autores discutidos são Vigotski, com o suporte teórico da psicologia quanto ao desenvolvimento do psiquismo humano, e autores da área de teatro, como Cabral e Pereira que aplicam o drama na educação. Interessa-nos relacionar os pressupostos vigotskianos ao fazer teatral na educação, buscando estabelecer articulações entre a arte teatral e o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e autores contemporâneos sobre drama na educação. Espera-se ao longo de nossa discussão provocarmos reflexões que permitam-nos pensar inovações no campo da educação e da psicologia.

Portanto, pretende-se inicialmente refletir sobre a concepção de drama, e os diversos elementos que envolvem esse processo, para posteriormente discutirmos possíveis diálogos com a arte teatral. A arte teatral está presente em contextos diversos, tanto em espaços formais como não formais que são de suma importância ao desenvolvimento e formação do sujeito. Intenciona-se com tais reflexões, pensar ações prospectivas que inovem os diferentes contextos sociais. A temática foi escolhida por considerarmos essa de grande relevância à formação humana.

Em nossa pesquisa, recorremos à revisão bibliográfica das obras de Vigotski, no intuito de compreender o drama e os elementos que cerceiam tal questão, contextualizando este conceito ao desenvolvimento humano. De acordo com a concepção histórico-cultural, o psiquismo humano desenvolve-se por meio da atividade social do indivíduo. Esse deve ser encarado sempre em íntima relação com as diversas formas de relações sociais vividas pelo sujeito. Com vistas à compreensão do mundo intrapsíquico, é fundamental que se entenda o homem como ser biológico e cultural, constituído a partir das relações dialéticas que se estabelecem entre o subjetivo e o objetivo.

Para Delari Junior (2011, p.184), a palavra “drama”, nos diversos escritos de Vigotski, apresenta-se com significados diferenciados, do mais geral ao mais específico, estando esse conceito no limiar entre a psicologia e a arte. A arte como ciência ligada às diferentes formas de expressão humana e a psicologia como ciência ligada à compreensão do psiquismo humano, podendo ser consideradas complementares no que se refere ao objeto de estudo aqui proposto.

Segundo Vigotski (2000, p.35),

> O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama. (...) O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc.). Senão, não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas. A psicologia "humaniza-se".

Tal afirmação nos permite concluir que drama em Vigotski está ligado à condição de ser humano, em tudo aquilo que nos torna humanos, diferente de outros seres, representando a relação entre sujeito e meio. Compreende-se que "A personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo" (VIGOTSKI, 2000, p.35). Lembrando que as funções psíquicas superiores possuem origem social e constituem-se em funções exclusivamente humanas e dependem da práxis histórica. A compreensão do conjunto desses elementos, em inter-relações, nos permite elaborações acerca do processo de construção subjetiva.

> A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e externo. (VIGOTSKI,2000, p. 24)

Assim, drama compõe a dinâmica, o movimento, a ação de forças da personalidade. Drama do homem de ser o que é. Aqui entendido pelas transformações do desenvolvimento humano, de processo vivenciado ao longo da história do sujeito por meio das relações sociais vividas na construção de si mesmo. Tudo que é intrapsíquico foi antes, interpsíquico. O homem é a "personalidade social" (Vigotski,2000), compreendida como a soma de suas relações sociais, manifestada em sua individualidade. O drama como a dinâmica da personalidade, refere-se à luta interna dos sujeitos provocadas pelas formas de vivências estabelecidas em suas relações sociais.

Vivência, termo bastante discutido por Toassa e Souza (2010), devido à dificuldade de compreensão quanto às questões de tradução e cultura da palavra, deve ser aqui melhor explicitado.

Segundo Toassa e Souza (2010), o uso da palavra vivência é muito comum em russo, e está ligado às experiências de vida, às etapas de vida, às emoções, sentimentos, ao aparato mental que envolve o experienciar no mundo, a partir de nossas relações sociais. Desta forma percebe-se que vivência e drama são indissociáveis, viver pressupõe tornar-se, construir-se, que é possível a partir de nossas lutas internas através de nossa relação com o meio. Daí a importância de uma ideia de unidade do homem, que se constitui pela relação, interação de sistemas psicológicos diversos na sua relação com o mundo objetivo.

Relacionar os pressupostos teóricos até aqui elucidados com a arte teatral, nos impele à necessidade de contextualizarmos a relação de Vigotski com o teatro, para tanto, nas discussões que se seguem intencionamos traçar um percurso que nos possibilite o entendimento da relação da arte teatral com a psicologia histórico-cultural.

A ARTE TEATRAL E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao analisarmos a trajetória pessoal de Vigotski podemos perceber as repercussões de seu interesse pela arte teatral e os desdobramentos disso em sua obra, haja vista as concepções de drama e vivência anteriormente apresentadas. A partir de sua relação com o teatro e a forma como tal arte é considerada pelo autor, inscrita como processo de mediação cultural de suma importância ao desenvolvimento do psiquismo humano podemos verificar a evidência dessa relação em sua obra.

Segundo Barros (2011), as primeiras relações de Vigotski com o teatro aconteceram por meio da família que frequentava espetáculos e promoviam discussões sobre as obras assistidas. Assim, sempre estava presente em espetáculos teatrais em Gomel, cidade onde morou. Segundo a autora, Vigotski também atuava como ator e crítico teatral.

Em 1916, na Universidade de Moscou, assiste Hamlet que influencia seu trabalho intitulado “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”. Entre 1919 e 1921 foi diretor da subseção de teatro do Departamento de Gomel para Educação Pública, tornando-se mais tarde chefe da seção de Arte do Departamento Regional para a Instituição Pública. Importante ressaltarmos que a preocupação de Vigotski era com o papel educativo do teatro, por isso escrevia resenhas críticas sobre os espetáculos buscando mediar a relação das produções teatrais com o público, no intuito de aproximá-lo da cultura e de conhecimentos trazidos nas encenações.

Podemos evidenciar a partir de vários estudos, tendo como principal norteador o texto de Barros, Camargo e Rosa (2011), as obras de Vigotski que elucidam sobre elementos da arte teatral que colaboraram com nosso tema de estudo, podendo ser assim, elencadas: 1) A Tragédia de Hamlet, o Príncipe da Dinamarca (1916/1999); 2) Psicologia da Arte (1925/1999); 3) Manuscrito de 1929 ou Psicologia concreta do homem (1929/2000); 4) Imaginação e Criação na Infância (1930/2009); 5) Sobre o problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator (1932/1999). Importante ressaltar que as obras acima citadas foram nesse recorte escolhidas por conterem explicitamente em seus postulados elementos que refletem o objetivo de nosso estudo. Outras obras como, Psicologia Pedagógica (1926); A Formação Social da Mente, cap. 7, O papel do brinquedo no desenvolvimento (1989) e Pensamento e Linguagem (1999) também denotam as influências da arte teatral nos escritos do autor, apesar de não terem em seus escritos discussões próprias sobre teatro.

Esta trajetória de obras apresentadas nos permite identificar e descrever a trajetória epistemológica sobre a arte teatral na obra de Vigotski. Segundo Prestes e Tunes (2012), há também um projeto intitulado de Obras Completas a ser publicado pela família deste grande pensador que estará contemplando as Resenhas Teatrais produzidas por ele.

A arte teatral possibilita no diálogo e na encenação de papéis a análise das diferentes formas do drama. Como elemento cultural, a arte evoca sentimentos, emoções, pensamentos que se configuram na relação do homem com seu contexto social em um

movimento dialético.

Denota-se a importância destes processos na formação do sujeito e a compreensão de que a arte, enquanto elemento que contribui para a atividade criadora, imaginativa e intelectual do homem, promove a integração das dimensões cognitivas, afetivas e motivacionais, nos impulsionando ao aprofundamento deste assunto na obra e na vida de Vigotski.

Além disso, "a arte sob o signo paradigmático do teatro, há séculos vem indicando novos modos de olhar para nós mesmos tal como somos, vimos a ser e podemos ser" (DELARI JUNIOR, 2011, p.184)

Para a abordagem histórico-cultural em que as formas de interações sociais são imprescindíveis ao desenvolvimento do psiquismo humano, sendo a mediação essencial ao processo de transformação do indivíduo, compreende-se que o teatro poderia contribuir para a construção de novos sentidos e significados de aprender e desenvolver, tornando-se instrumento valioso para a formação do sujeito.

A palavra "teatro" segundo Baptista, Severino e André (2017) deriva dos verbos gregos "ver, olhar, contemplar", lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro.

Dessa forma, de acordo com a visão psicológica e educacional, o teatro tem a função de representar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores, da cultura, possibilitados nas relações interpessoais vivenciadas pelo homem.

O teatro como arte das representações sociais, possibilita a elaboração pelo sujeito de elementos extremamente importantes no contexto social de hoje, como comunicação, diálogo, criatividade, autoconfiança, elaboração conceitual, pensamento, atenção, emoção e cultura geral. O teatro é uma modalidade artística que privilegia o uso da linguagem e promove o desenvolvimento da imaginação e do pensamento generalizante. Como atividade coletiva, também promove uma forma especial de interação e cooperação entre os sujeitos.

Compreendemos que é possível promover aprendizagem e desenvolvimento por meio da atividade e linguagem teatral. As diferentes linguagens presentes em nossa sociedade são importantes para o desenvolvimento humano. O acesso e domínio a essas diferentes linguagens propiciam o desenvolvimento de funções psicológicas distintas. Vigotski (1999) explica que as expressões artísticas como a música e a poesia provavelmente surgiram com o trabalho coletivo. A função da arte revela-se, então, organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo e também como libertação das tensões.

Vigotski (2009) destaca a importância da criação teatral para o desenvolvimento humano, quando aborda que,

> No faz de conta, no palco, o corpo condensa a vivências das mais diversas imagens; incorpora propriedades de objetos, movimentos, pessoas. O corpo é o lugar de exercício e realização das ações imaginadas. A imaginação toma corpo no palco, realiza-se no corpo em cena. (VIGOTSKI, 2009, p.98)

Desta maneira o teatro ao favorecer a representação de vivências, postas em nossas formas de relacionarmos com o meio social, possibilita a internalização da cultura, valores e impressões de mundo. O fazer teatral, a dramatização, são consideradas pelo autor "formas de atividade que possibilitam apropriação de diversos papéis sociais" (VIGOTSKI,2009, p. 99).

> Essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança desdobra em muitos outros, pode ocupar o lugar do outro na relação. Essa experiência, vivenciada na brincadeira, (Vigotski, 2009, p. 99)

Daí a riqueza incomensurável da arte teatral para o desenvolvimento humano, pois além de nos possibilitar transformações internas, contribui para o favorecimento da construção de nossa consciência de mundo, a partir da compreensão de nosso lugar no mundo. Vigotski reafirma também um de seus pressupostos básicos que é a importância da atividade humana em processo, a partir das práticas sociais por nós vivenciadas, sendo evidente, que "a passagem de fora para dentro transforma o processo" (VIGOTSKI, 2000).

Tais questões são defendidas quando Vigotski postula "Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator" (1932/1999), neste texto o autor toma como foco de discussão experiências do campo teatral, analisando as experiências, vivências do ator, que de acordo com ele,

> (...) o pré-requisito básico de qualquer investigação historicamente dirigida nesta área é a ideia de que a psicologia do ator expressa a ideologia social de sua época e que ela também muda no processo de desenvolvimento histórico do homem assim como as formas externas de teatro e seu estilo e conteúdo mudam (VIGOTSKI,1932/1999, p. 13)

Portanto compreende-se que a psicologia do ator é histórica. A experiência do ator deve ser analisada em circunstâncias históricas e sociais, conectada a diferentes e complexos sistemas psicológicos. Experiência emocional do ator e experiência da atividade prática do ator, devem constituir-se em unidade. Assim, a prática teatral como um contexto ficcional, torna-se importante meio de vivência e elaboração de mundo que possibilita experiências emocionais diversas que muito podem colaborar para o desenvolvimento daqueles envolvidos no processo.

ARTE TEATRAL E DRAMA NA EDUCAÇÃO

Neste item intenciona-se a partir das reflexões trazidas por Vigotski, podermos alargar nossas discussões, voltando para a prática do teatro em relação à educação, esclarecendo a concepção de drama neste contexto.

Segundo Pereira (2015), o Drama na Educação, diz respeito à uma área do fazer teatral que teve origem com Dorothy Heathcote, na Inglaterra. Essa forma de pensar e fazer teatro nesta abordagem "ao invés de buscar dramatização de peças teatrais utilizando textos prontos, incentivava os estudantes a elaborarem conjuntamente suas próprias histórias a partir de questões do seu contexto" (PEREIRA, 2015, p.174), essa proposta explora questões significativas aos participantes. Tal abordagem também é conhecida como Drama Vivencial.

A apropriação de tais postulados possibilitaram o alargamento da utilização do drama no processo educacional. No Brasil tais postulações tomaram força com os trabalhos de Biange (Beatriz Ângela Vieira Cabral) a partir da publicação de seu livro: *Drama como método de ensino* em 2006, onde defende o uso do drama como instrumento de ensino e aprendizagem a partir da atividade dramática.

Para Cabral, precursora do Drama no Brasil,

> O Drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar sendo eles próprios ou outras pessoas (CABRAL,2006, p.11)

Para tanto, drama de acordo com essa concepção, torna-se um dos principais meios de apreensão da realidade, forma importante de apropriação da cultura, de refletir a vida, constituindo-se como metodologia de ensino, "processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociação entre professor e aluno)" (CABRAL,2006, p.12).

Segundo a autora, enquanto forma de ensino, algumas características estão associadas ao drama: contexto e circunstâncias de ficção; pré-texto; processo; episódios e a mediação do professor-personagem.

Contexto diz respeito à situação de ficção em conformidade com o contexto real, considerando o interesse dos participantes. "O contexto de ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumida sem maiores reflexões" (CABRAL,2006, p. 12). As situações dramáticas ou circunstâncias propostas devem ser convincentes ao grupo, promovendo a interação entre a ficção, o imaginário e o real. A autora ressalta que o aspecto mais importante do contexto de ficção é que este surge a partir da seleção feita pelo grupo quanto ao que deve ser explorado. Portanto, surgem histórias, memórias, fatos que são pelos sujeitos envolvidos

levantados e inseridos na situação dramática a ser desenvolvida.

A história, fatos, memórias narradas, constituem-se em processo artístico, pois possibilita o enredo, “estrutura narrativa mediante a qual as pessoas compreendem e descrevem as relações entre os eventos e escolhas de suas vidas” (CABRAL,2006, p.14). Essa estrutura narrativa, dá origem ao pré-texto, que diz respeito ao roteiro, à redação escrita que será o princípio do processo dramático. “Como tal define a natureza e os limites do contexto dramático, e sugere papéis aos participantes” (CABRAL,2006, p.15). O pré-texto possibilita o resgate de histórias, acontecimentos, fazendo conexões que dão sentido e significado ao processo dramático para os envolvidos.

O processo é definido como “negociação e renegociação” (O’TOOLE, 1992 in CABRAL,2006), das partes envolvidas, dando forma à trama, a partir do contexto e dos objetivos de todos, sendo os episódios os diferentes acontecimentos que constituem a narrativa.

O drama como método de ensino, constitui-se na interação do que é artístico e do que é educacional, trabalha questões da arte teatral como também possibilita a apreensão de conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Quando o professor utiliza o drama como metodologia de ensino, interage com os alunos por meio de personagens, ampliando as possibilidades de se trabalhar diferentes conteúdos importantes ao processo coletivo. Essa mediação professor-personagem, favorece a elaboração da narrativa, bem como a organização de situações dramáticas que facilitem as ações pretendidas.

Drama como uma forma inovadora de ensinar, se torna alternativa importante no cenário educacional de hoje, pois além de promover a elaboração de conhecimento de maneira prazerosa, também possibilita o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos sujeitos envolvidos, dando condições de vivências e experiências diversas e enriquecedoras ao desenvolvimento humano, aliando as dimensões artísticas e educacionais. Nessa forma de atividade dramática os participantes são os autores de sua criação, unindo emoção e comprometimento com o desenrolar das atividades, elementos fundamentais ao drama de acordo com Cabral in Pereira (2015).

A partir da abordagem teórico-prática acima demonstrada, surge o modelo denominado de Drama – Processo (Process Drama). Tal perspectiva tem como principais autores Cecily O’Neil e Gavin Bolton. Segundo Hitotuzi (2007), é no Drama Vivencial de Heathcote que se sustenta o Drama - Processo de O’Neil.

Drama - Processo traz as características do Drama Vivencial, já abordadas acima, reafirmando seu caráter educativo, incorporando situações e temas emergentes para uma educação que busca o desenvolvimento do senso crítico.

Assim, Drama como método ou Drama-Processo ou Drama na educação, são propostas em que há a exploração de questões significativas aos participantes, divergindo do paradigma até então preponderante que visava a montagem artística de peças teatrais

a partir de textos literárias pré-estabelecidos.

O Drama-Processo alia questões sobre conhecimento e aspectos artísticos da arte teatral, focando na dramatização. Porém a apresentação ao público é facultativa. O Drama-Processo não visa apresentações, o que interessa de fato como o próprio nome diz, é o processo, o objetivo é possibilitar a partir do desenvolvimento de elementos artísticos, vivências significativas aos participantes envolvidos.

> Process drama é um termo usado para descrever o tipo de drama em que o desempenho de um público externo está ausente, mas a apresentação para o público interno é essencial. Considerando que, em algumas outras formas de trabalho, o significado é feito pelos conjuntos de atores teatrais, dramaturgo, diretor e designers e comunicada para a audiência assistir, em process drama os participantes, juntamente com o professor, constituem o conjunto teatral e se envolvem no drama com o intuito de fazer o significado por si mesmos. (BOWELL; HEAP, 2013 in PAULA, 2016, p. 93)

Deste modo, também de acordo com Ribeiro (2013), o drama bem idealizado, "cumpre com sua função política, estética e pedagógica", posto que, amplia as vivências dos sujeitos envolvidos. Em sua função estética o teatro possibilita uma formação cultural do sujeito e não se limita à aplicabilidade aos conteúdos escolares das diferentes disciplinas do currículo. Pedagógica, pois rompe com o modelo tradicional, não estando vinculado à montagem de peças teatrais prontas, mas que vislumbra escolhas, ludicidade e formas criativas de elaboração do espetáculo pelos sujeitos. Política pois constitui-se espaço de reflexão e consciência de mundo, repensando a realidade social dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No propósito de aproximações entre o que a Psicologia Histórico-cultural traz sobre Drama e o que as teorias sobre Drama aplicado à educação defendem, buscou-se no entendimento dos postulados teóricos abordados podermos dialogar sobre a importância da arte teatral para o desenvolvimento humano.

Se para Vigotski a dinâmica da personalidade é o Drama, representado pelas lutas internas enfrentadas pelo homem e sendo a personalidade entendida como conjunto das relações sociais, representada na individualidade, marcada pela condição humana de constituir-se por meio de sua relação com o meio, ao trazermos as elucidações teórico-metodológicas sobre Drama-Processo percebemos a importância dessa prática para o desenvolvimento e aprendizagem humana.

O Drama-Processo deve ser encarado como perspectiva inovadora de ensinar, ou melhor educar, pois ao trazer elementos da arte teatral ao cenário educacional, alarga as possibilidades de vivenciarmos a criação, a imaginação, a emoção, a transformação interna, a sensibilização, a conscientização e cultura, parte essenciais de nossa humanização.

Assim, tanto para Vigotski como para a abordagem teatral em drama, o fazer teatral deve estar preocupado com as ações em curso, com o processo em si, posto que é na

atividade, na possibilidade de agir sobre o meio, bem como nas relações interpessoais estabelecidas pela ação, que o homem desenvolve-se psíquica e socialmente, constituindo-se como consciência e não meramente como um executor de ações.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, A.M.H.; SEVERINO, F.E.; ANDRÉ, C.M. ***Artes, Ciência e Educação***. Big Time Editora Ltda. São Paulo, 2017.

BARROS E.R.O; CAMARGO, R.C; ROSA, M.M. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. ***Psicologia em Estudo***, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, abr./jun. 2011

CABRAL, B.A. V. ***Drama como método de ensino***. São Paulo: Hucitec, 2006.

DELARI JR, A. Diálogos com Vigotski: psicologia, educação e arte. *Rev.* ***Psicologia em Estudo,*** Maringá, v.16, n. 2, p.181-197, abr/.jun. 2011.

HITOTUZI, N. Educando para a cidadania através do Drama-Processo. ***Caledoscópio***, Vol. 10, n. 1, p. 97-113, jan/abr 2012.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido** / Wellington Menegaz De Paula. - 2016. https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000022/00002257.pdf

PEREIRA, D.M. Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil. ***Revista Sala Preta*** – *USP*. Vol 4, n.2, 2015.

PRESTES, Z. e TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. ***Estudos de Psicologia**,* Campinas, 29(3), 327-340 I julho – setembro, 2012.

RIBEIRO, Everton. Para evitar o alienigenismo: uma proposta de process drama através da mediação irônica do professor-personagem. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**, Curitiba/PR, 23 a 26 de 2013, p. 26255-26266.

TOASSA, G. e SOUZA, M, P,R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski**.** ***Psicologia USP***, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779

VIGOTSKI, L. S. ***Psicologia da arte****.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. In: **The collected Works of L. S. Vygotsky.** Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers,1999. p.237- 244. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/16453402/Vigotski-Sobre-o-problema-da-psicologia-do-trabalho-criativo-do-ator-1932

VIGOTSKI, L. S. ***A formação social da mente****.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI**,** L. S. ***Imaginação e criação na infância****.* São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 19

GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 12/04/2019

Kelly Glauce da Silva Rosário
Secretaria Estadual de Educação do Pará – SEDUC/Pa
Belém-Pa
http://lattes.cnpq.br/8161655467679267

RESUMO: A educação é um direito constitucionalmente assegurado a todos, inspirado na igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive àquelas que são público-alvo da Educação Especial. Entretanto, é perceptível que a problemática que temos diante nós, a qual nos impulsiona neste universo de pesquisa devido a vivências práticas do cotidiano escolar, não está voltada apenas garantia de acesso de todos a uma educação de qualidade, mas pauta-se em assegurar a permanência desses sujeitos na escola. Para garantir direito de acesso e permanência, o ambiente escolar precisa ser um lugar em que cada aluno seja acolhido, respeitado em suas singularidades e atendidos em suas necessidades específicas. O desafio que as instituições de ensino têm pela frente é construir uma escola, de fato, inclusiva. Assim, este artigo visa investigar, por meio da pesquisa bibliográfica, o papel da gestão democrática frente ao desafio de construir uma escola inclusiva. Logo, identificou-se que o papel da gestão escolar é fundamental para prover as condições necessárias à transformação da escola em um ambiente educativo de inclusão, respeito à diversidade, propício ao exercício da cidadania e vivência da democracia.

PALAVRAS - CHAVE: Gestão Democrática. Educação Inclusiva. Diversidade. Democracia. Cidadania.

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: Education is a constitutionally guaranteed right for all, inspired by equal rights among people, including those who are the target audience of Special Education. However, it is noticeable that the problem that we face before us, which drives us in this universe of research due to practical experiences of the school day, is not only a guarantee of access for all to a quality education, but is aimed at ensuring the these subjects at school. To guarantee the right of access and permanence, the school environment must be a place where each student is welcomed, respected in their singularities and attended to their specific needs. The challenge that educational institutions face is to build a school, in fact, inclusive. Thus, this article aims to investigate, through bibliographic research, the role of democratic management in the face of the challenge of building an inclusive school. Therefore, it was identified that the role of school management is fundamental to provide the necessary conditions for the transformation of school into an inclusive educational environment, respect for diversity, conducive to the exercise of citizenship and living democracy.

KEYWORDS: Democratic management. Inclusive education. Diversity. Democracy. Citizenship.

1 I INTRODUÇÃO

É perceptível que, em vários setores da sociedade, as lutas por igualdade de direitos e respeito às diferenças têm sido constantes e intensificadas. Por isso, o espaço escolar precisa ser, mais do que nunca, um ambiente de respeito à diversidade, fecundo à reflexão dos direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, propício à vivência da democracia e ao exercício da cidadania.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205)

Diante do exposto, a presente temática está diretamente relacionada às experiências oportunizadas por meio das vivências do cotidiano escolar enquanto professora de Educação Especial no contexto da Educação Básica, pesquisadora e pós-graduada em Educação Inclusiva, nas quais foi perceptível a grande necessidade de refletir sobre os desafios que permeiam a gestão escolar na construção de uma escola inclusiva.

A educação é um direito constitucionalmente assegurado a todos, tendo como inspiração o valor da igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive àquelas que são público-alvo da Educação Especial, por apresentar algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Entretanto, não se trata apenas de garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, é preciso também assegurar a permanência desses sujeitos no espaço educativo, oferecendo-lhes serviços, recursos e estratégias de acessibilidade, com vista ao atendimento das necessidades desses alunos, que constituem o público alvo da inclusão.

Para vislumbrar a construção de uma escola inclusiva, em que todos alunos sejam acolhidos, respeitados em sua diversidade e atendidos em suas necessidades específicas, é preciso ressignificar concepções, práticas pedagógicas e as relações que são tecidas entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Logo, o papel da gestão escolar é fundamental e indispensável para prover as condições necessárias à transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo. De acordo com SANT'ANA (2005, p. 228) *"Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas".*

Portanto, uma gestão escolar democrática, participativa e comprometida em proporcionar uma educação de qualidade para todos, precisa desafiar-se em prover as transformações necessárias à construção de uma escola inclusiva.

Por isso, este artigo visa investigar o papel da gestão democrática frente ao desafio de construir uma escola inclusiva.

2 | OBJETIVOS

2.1 Geral

Investigar o papel da gestão democrática frente ao desafio de construir uma escola inclusiva, em que todos alunos sejam acolhidos, respeitado em sua diversidade e atendidos em suas necessidades específicas, tornando-a um ambiente fecundo à reflexão dos direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, propício à vivência da democracia e ao exercício da cidadania.

2.2 Específicos

- Identificar as contribuições da democratização da Gestão Escolar para a construção de uma escola inclusiva;
- Investigar estratégias que podem ser adotadas pela Gestão Escolar para facilitar a construção de uma Educação Inclusiva;
- Observar se as reflexões sobre os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, vivência da democracia e o exercício da cidadania colaboram para otimização do processo de construção da Educação Inclusiva.

3 | METODOLOGIA

Este artigo utilizou como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com TRENTINI e PAIM (1999) procura explicar e discutir o tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Em MARTINS (2001), também é ressaltado que esta modalidade de pesquisa busca também conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema.

É importante destacar que a pesquisa bibliográfica visa colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, como bem pontua MARCONI e LAKATOS (2007).

Neste sentido, não se trata apenas de uma mera repetição acerca do que já está posto sobre o assunto que é objeto de estudo e sim uma oportunidade de examinar um tema sob um novo olhar ou abordagem, possibilitando conclusões inovadoras.

Portanto, para elaboração do presente artigo, recorreu-se à revisão narrativa bibliográfica, na qual dialogou-se com as experiências de autores que já pesquisaram sobre o papel da gestão democrática frente ao desafio de construir uma escola inclusiva.

4 | RESULTADOS

4.1 Uma escola para todos

> Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Todas as pessoas, em algum momento da vida, já viram, souberam ou até mesmo vivenciaram situações discriminatórias e excludentes, seja por questão de gênero, fatores étnicos-raciais, orientação sexual e também por ter algum tipo de deficiência, dentre outros fatores. Por isso, fortalecer no espaço escolar diálogos e reflexões sobre temas como diversidade, inclusão, democracia e cidadania é fundamental em tempos de intolerância e tentativas de cerceamento do direito à igualdade, à educação e liberdade de expressão. É, sobretudo, uma forma de enfrentamento da negação de direitos que muitos sofrem todos os dias.

Nesse sentido, tem sido perceptível que, em vários setores da sociedade, as lutas por igualdade e respeito às diferenças têm sido constantes e intensificadas. Em tempos de grandes incertezas quanto a manutenção de uma sociedade democrática e de respeito à diversidade, a escola precisa ser, mais do que nunca, um ambiente fecundo à reflexão e vivência dos direitos fundamentais inerentes a pessoa humana.

Assim, é preciso construir uma escola inclusiva, na qual todos os alunos sejam acolhidos, respeitados em sua diversidade e atendidos em suas necessidades específicas, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

É perceptível, então, "ressignificar" o papel da escola frente aos desafios da educação inclusiva, pois o direito à educação é indisponível e precisa ser realmente garantido a todos, como bem pontua a Constituição Federal:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, é perceptível que a problemática que temos diante nós, a qual nos impulsiona neste universo de pesquisa, não está voltada apenas a garantia de acesso de todos a uma educação de qualidade, mas pauta-se, sobretudo, em assegurar a permanência desses sujeitos na escola, bem como o acesso aos bens culturais da humanidade, como modo de reconhecimento de sua cidadania e condição humana, ou seja, é preciso viabilizar diferentes estratégias com vista o enfretamento das barreiras de exclusão.

4.2 Fundamentos da Gestão Democrática à luz da legislação vigente

A sociedade brasileira, ao longo da década de 1970, vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país, que teve como consequência a transição do regime militar para o regime civil. Durante essa época, ocorreu uma tentativa de retomada do Estado de Direito, o que significa, em outras palavras, recompor os direitos civis e políticos invalidados durante o regime militar.

É válido ressaltar que, neste mesmo período, ganhou destaque o movimento dos trabalhadores da educação, os quais organizaram-se em associações profissionais e acadêmico-científica ao longo da década de 70, intensificando na década de 80, ocorrendo inclusive movimentos grevistas.

Vários educadores mobilizavam-se em torno da reconstrução da função social da escola, refletindo a preocupação com o significado social e político da educação. Na pauta dos debates levantados, estavam a qualidade da educação pública e a democratização do ensino.

Havia iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com tendência a incorporar os interesses populares, como também o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação brasileira.

Em 1980 a sociedade brasileira vivenciou um processo de abertura política, o que representou conquistas democrática para a sociedade e para a educação pública. Nesse período a sociedade civil reivindicava um país democrático, sendo atendida pela Constituição Federal (CF) de 1988, que veio refletir esses anseios da população. No que tange a educação, a CF 1988 incorporou a gestão democrática do ensino público, mas especificamente no art. 206, que regulamenta a sua gratuidade em todos os níveis de ensino, qualificando-a como dever do Estado. Assim, temos a reafirmação do caráter público e democrático da educação.

> Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Alterado pela EC-000.019-1998):
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade.

Assim, percebe-se que a educação segundo a CF de 1988, constitui um direito social, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação ao trabalho. Estabelece, portanto, a base da organização educacional do país ao firmar direitos e deveres, delimitar competências e atribuições, bem como definir

princípios: pluralismo, liberdade e gestão democrática. Para Vitor Paro (2001):

> [...] é importante o resgate da gestão democrática, entendendo-a como produto das ações e das vontades de seus agentes, estando diretamente ligado à função social da escola, tendo como objetivo uma política pedagógica e administrativa voltada para a orientação de processos de participação das comunidades local e escolar.

Define-se, portanto, a educação escolar como pública e função do Estado, ou melhor, dever do Estado, objetivando que cada indivíduo possa se autogovernar como sujeito dotado de liberdade e indivíduo capaz de participar ativamente como cidadão consciente e crítico de uma sociedade pautada na liberdade e igualdade.

Após a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei 9394/96, foi um dos primeiros projetos de lei a dar entrada na Câmara Federal, através do deputado Octávio Elísio, mas já estava em discussão antes mesmo da promulgação da Constituição. Diferentemente das outras LDB's, ela nasce no Legislativo, e não no Executivo e teve grande participação da sociedade civil, entidades, associações, como também especialistas, administradores e pesquisadores.

Na LDB, a gestão democrática enquanto princípio aparece no artigo 3°, inciso VIII "Gestão democrática do ensino público", na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino. Sobre os princípios norteadores da gestão democrática nas instituições públicas de educação básica (compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, bem como as modalidades de ensino) a LDB dispõe:

> Art.14- Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> 1. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
>
> 2. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, 9394/96).

Esse novo conceito de gestão representa um divisor de águas na configuração das relações de poder e autoridade nos sistemas educativos. Com a regulamentação da LDB, que estabelece, dentre outros fatores, a gestão democrática na escola, a educação pública brasileira garante o direito de, legalmente, atender a participação consciente de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisões do cotidiano escolar, objetivando um compromisso coletivo envolvendo diretores, pais, alunos, professores, funcionários e demais interessados na efetivação de uma escola pública com qualidade social.

Uma educação com ênfase no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária deve priorizar o fortalecimento da democracia nos processos pedagógicos e, nesse contexto, a regulamentação da gestão democrática da escola torna-se uma oportunidade real de transformar a escola um lugar público privilegiado, onde os indivíduos

poderão dialogar e articular suas ideias, considerando os diferenciados posicionamentos com vista a melhor atender as necessidades coletivas.

É importante destacar que a gestão democrática foi, também, alvo de atenção no Plano Nacional de Educação (PNE), sonho inserido na Constituição de 1934 pelos Pioneiros da Educação Nova e retomado na Constituição de 1988, foi instituído pela Lei n°. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, como resultado de intensa participação dos educadores em sua defesa e elaboração. O PNE**,** seguindo o princípio constitucional e a diretriz da LDB, define entre seus objetivos e prioridades:

> "(...) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes".

Desta forma, têm-se na Constituição, LDB e PNE o estabelecimento de novas fundamentações e estratégias para a organização e a gestão dos sistemas de ensino e para prática escolar cotidiana. É interessante ressaltar que a LDB e o PNE destacam a autonomia dos sistemas de ensino e de suas escolas, bem como são instituídos os conselhos de educação nos sistemas de ensino e, no que se refere a gestão das escolas, é regulamentado o conselho escolar, sempre evidenciando a participação da comunidade.

Entretanto, as mudanças propostas pela LDB não estão expressas na realidade da maioria de nossas escolas, especialmente nas instituições públicas, pois notamos ainda que, frequentemente, esta suposta "gestão", mascara-se como sendo democrática, mas acaba não priorizando os princípios básicos democráticos, ocasionando o aumento da produtividade, a massificação do indivíduo, afastando não só o caráter da coletividade, como também o diálogo e a participação nos processos decisórios.

4.3 Gestão Democrática e os desafios da Educação Inclusiva

Ao entendemos a gestão democrática enquanto participação efetiva da comunidade escolar, em Vitor Paro percebemos a necessidade de buscar mecanismos, que viabilizem a formação do coletivo escolar para construção de uma escola que cumpra com seu papel social de forma autônoma. Ou seja, uma escola que reflita, através de seus projetos, os anseios da comunidade em seu sentido mais amplo, concretizando um projeto educacional emancipador, o qual represente a identidade escolar como resultado de decisões coletivas.

> "A participação democrática não se dá espontaneamente; sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão nas discussões e decisões" (Paro, 2003 p. 22).

Falar em gestão democrática nos remete, portanto, a pensar em autonomia e participação. Logo, é preciso fortalecer o processo de construção de um novo momento da escola pública, que é a busca de qualidade social a partir do âmbito educacional, transcendendo a concepção de educação como mero mecanismo de reprodução da sociedade.

Uma gestão verdadeiramente comprometida com a transformação social deve estar voltada a atender as necessidades de todos, sobretudo, das classes menos favorecidas e, historicamente, excluídas. Para atender essas demandas, a escola deve estar atenta e dar voz a todos os sujeitos, todas as representações e segmentos, ou seja, é preciso ouvir os anseios de sua comunidade.

Sabemos que a democracia e, especificamente, uma gestão democrática não se origina espontaneamente no interior da escola, contudo, a escola como espaço privilegiado, no qual ocorrem intervenções políticas e ideológicas, traz na sua natureza pedagógica a oportunidade de construir novos paradigmas e práticas que evidenciem os processos democráticos no seu interior e na sociedade

A efetivação da gestão democrática nas instituições de ensino pode significar um importante mecanismo de consolidação da democracia e inclusão em nível de sociedade, levando em consideração que a escola e a sociedade estão intimamente relacionadas. Entende-se que a democratização da gestão escolar traz consigo o estabelecimento de novas relações entre a escola e o contexto social, no qual está inserida.

Significa, também, refletir e redimensionar, caso necessário, as práticas cotidianas desenvolvidas no interior da escola, eliminando toda e qualquer forma de autoritarismo e exclusão, e estimulando a participação de todos os segmentos da escola, como sujeitos comprometidos com uma educação pública de qualidade para todos, o que significa a construção de uma nova cidadania. Essa forma de gestão educacional é um caminho para que as práticas pedagógicas se tornem, efetivamente, práticas sociais, as quais possibilitem contribuir para o fortalecimento de um processo democrático mais amplo.

Vitor Paro (1998, p.46) enfatiza que a escola não é democrática apenas por levar em consideração sua prática administrativa. Para o autor, a escola torna-se democrática de acordo com as práticas administrativas e pedagógicas, que se desenvolvidas em seu interior.

Assim, Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia (1996, p 45) destaca:

> Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Nesse contexto, é preciso ressignificar o papel da escola com professores, pais, responsáveis, comunidades interessadas para disseminarmos no cotidiano escolar, formas

mais solidárias e plurais de convivência. É a escola precisa ser um espaço que acolhe a todos, lugar em que os sujeitos participem democraticamente das tomadas de decisões, na qual todos alunos tenham direito a uma educação de qualidade, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados e sim uma instituição aberta incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusiva.

Concernente à garantia do direito à educação, atualmente, é perceptível que a Educação Inclusiva tem se apresentado como um dos grandes desafios da atualidade na área educacional, em virtude da grande demanda de alunos que são público-alvo da inclusão, que estão vinculados aos Sistemas de Ensino.

Portanto, é imperativo que a escola e os sistemas de ensino concentrem seus esforços para que as pessoas com deficiência (PCD) tenham garantido o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), concedendo-lhes o suporte pedagógico necessário à superação das limitações provenientes de sua deficiência, visando o seu desenvolvimento integral. Assim, a LDB (1996) destaca:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
>
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;
>
> II - terminalidade específica;
>
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior [...]

Portanto, a escola inclusiva precisa reconhecer e corresponder as necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração seu estilo e ritmo de aprendizagem, de modo a não apenas garantir o acesso à educação pública de qualidade, mas assegurar a permanência de todos alunos na escola, bem como o acesso aos bens culturais da humanidade como modo de reconhecimento de sua cidadania e condição humana, por meio de um currículo adaptado, estratégias de ensino que levem em consideração as especificidades, uso de recurso adequados e estabelecimento de parcerias para melhor atender as demandas do cotidiano escolar.

O espaço escolar é um lugar de convivência e de aprendizado, portanto, trata-se de um ambiente plural pela sua própria natureza. Desta forma, a educação escolar precisa ser pensada a partir de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Logo, a gestão escolar e a equipe docente precisam dialogar e atuar em parceria, com vista ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Sage (1999) pontua:

> O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor, que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (1999, p. 138)

Diante do exposto, Lücke (2001) também corrobora para discussão ao pontuar a importância da gestão democrática para o desenvolvimento de um trabalho articulado dentro do espaço educativo, no qual todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar possam participar ativamente das tomadas de decisões, bem como vivenciar o cotidiano e construir um ambiente de participação e respeito às diferenças.

Nesse sentido, a gestão precisa mobilizar a sua comunidade escolar para construção coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como incentivar a participação destes no Conselho Escolar, como bem ressalta a LDB (1996):

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Nesta mesma linha, Veiga (2003) defende que o PPP da escola jamais deve ser compreendido como mero documento burocrático a ser encaminhado aos órgãos competentes e, posteriormente, engavetado. O PPP de uma escola *"exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo"* (VEIGA, 2003, p. 09).

Assim, o caminho traçado em prol da construção de uma escola inclusiva precisa estar muito bem definido e resguardado por todos, como bem corrobora Santana (2005, p. 228) ao afirmar que *"Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas".* A inclusão se efetivará no cotidiano escolar por meio diálogo permanente entre todos os segmentos presentes na escola, para que todas as práticas pedagógicas e administrativas sejam favoráveis à vivência da inclusão, da democracia e ao exercício da cidadania, fortalecendo a escola enquanto ambiente fecundo para a reflexão dos direitos fundamentais inerentes a pessoa humana.

Portanto, é preciso ter disposição para reconstruir a escola pública como espaço verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade.

CONCLUSÃO

O intuito deste trabalho foi produzir um conhecimento que ampliasse o debate acerca dos desafios da gestão escolar para construção de uma escola inclusiva, na qual todos alunos fossem acolhidos, respeitado em sua diversidade e atendidos em suas necessidades específicas, por meio de práticas inclusivas, democráticas e voltadas ao

exercício da cidadania e da democracia no cotidiano escolar, envolvendo todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Neste sentido, foi perceptível que a efetivação da gestão democrática da escola não é, suficientemente, capaz de resolver todas as problemáticas que permeiam os estabelecimentos educacionais no que concerne às barreiras para efetivação do processo de inclusão, posto que suas causas e possíveis soluções ultrapassam o interior de nossas escolas.

Entretanto, entende-se que a educação é um processo que tem a possibilidade de promover mudanças nos sujeitos e, consequentemente, na sociedade. Desta forma, o espaço escolar precisa continuar sendo, mais do que nunca, um ambiente de respeito à diversidade, fecundo à reflexão dos direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, propício à vivência da democracia e ao exercício da cidadania.

Ao defender a Educação enquanto direito de todos, o papel da gestão escolar é fundamental e indispensável para prover as condições necessárias à transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo e participativo, pois não basta garantir o direito de acesso e permanência, o ambiente escolar precisa ser um lugar em que cada aluno seja acolhido, respeitado em suas singularidades e atendidos em suas necessidades específicas, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Falar em gestão democrática dentro do desafio de fazer uma escola inclusiva, nos remete, portanto, a pensar em autonomia e participação, dar voz a todos os sujeitos, todas as representações e segmentos, enfim, é preciso ouvir os anseios da comunidade escolar.

Uma gestão verdadeiramente comprometida com a transformação social deve estar voltada a atender as necessidades de todos, sobretudo, das classes menos favorecidas e, historicamente, excluídas. Significa, também, refletir e redimensionar, caso necessário, as práticas cotidianas no interior da escola, eliminando toda e qualquer forma de autoritarismo e exclusão, e estimulando a participação de todos os segmentos da escola como sujeitos comprometidos com uma educação pública de qualidade para todos, o que significa a construção de uma nova cidadania.

Essa forma de gestão educacional é um caminho para que as práticas pedagógicas se tornem, efetivamente, práticas sociais, as quais possibilitem contribuir para o fortalecimento de um processo democrático mais amplo.

A escola inclusiva precisa reconhecer e corresponder as necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração seu estilo e ritmo de aprendizagem, de modo a não apenas garantir o acesso à educação pública de qualidade, mas assegurar a permanência de todos alunos na escola, bem como o acesso aos bens culturais da humanidade como modo de reconhecimento de sua cidadania e condição humana. Isso será possível por meio de um currículo apropriado, estratégias de ensino que levem em consideração as especificidades, uso de recurso adequados e estabelecimento de parcerias para melhor

atender as demandas do cotidiano escolar.

Logo, o papel da gestão escolar é fundamental e indispensável para prover as condições necessárias à transformação do espaço educativo em um ambiente educacional inclusivo, agindo coletivamente com docentes, funcionários, alunos e seus responsáveis para que cada sujeito da comunidade escolar cumpra seu papel dentro da escola.

Portanto, uma gestão escolar democrática, participativa e comprometida em proporcionar uma educação de qualidade para todos, precisa desafiar-se em prover as transformações necessárias à construção de uma escola inclusiva.

Enfim, são vários os desafios que se apresentam diante da gestão democrática que vislumbra construir uma escola, de fato, inclusiva. É fato, que há um longo caminho a ser percorrido, portanto, é preciso enfrentar os desafios na busca de uma gestão educacional democrática que priorize o desenvolvimento de uma educação com qualidade social como veículo para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, fortalecer no espaço escolar diálogos e reflexões sobre temas como diversidade, inclusão, democracia e cidadania é fundamental em tempos de intolerância e tentativas de cerceamento do direito à igualdade, à educação e liberdade de expressão. É, sobretudo, uma forma de enfrentamento à negação de direitos que muitos sofrem todos os dias, dentre estes, as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1998.

_______. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**-LDB, Brasília, Ministério da Educação, 1996.

_______. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_______. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

CANDAU, Vera et alii. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis,Rio de Janeiro: Vozes 1995.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, **Gestão Democrática da Educação:** Atuais tendências, novos desafios. São Paulo. Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_______. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.120 p.

_______. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. Cortez, 2000.

SAGE, Daniel D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo.** In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANT'ANA, Izabella M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SILVA, Humberto**. Educação em Direitos Humanos:** Conceitos, Valores e Hábitos, São Paulo: Faculdade de Educação-USP, Dissertação de Mestrado, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

_______. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

CAPÍTULO 20

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Data de aceite: 21/06/2021

Data de submissão: 06/04/2021

Walace de Souza Almeida
Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA
Tomé-Açu/PA
http://lattes.cnpq.br/5584776780135684

Irisneia Brito e Silva
Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA
Tomé-Açu/PA
http://lattes.cnpq.br/6687814191507348

Walber Gonçalves de Abreu
Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA
Tomé-Açu/PA
http://lattes.cnpq.br/7897388540093568

Marcelo Spitzner
Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA
Tomé-Açu/PA
http://lattes.cnpq.br/6857924075237579

RESUMO: Para tratarmos de inclusão educacional de surdos, diversos fatores estão envoltos no processo educacional, tais como, formação do professor, sua subjetividade e processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o objetivo desse estudo é discutir sobre o processo de ensino de alunos surdos, partindo da subjetividade e da formação do professor de Língua Portuguesa e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuantes na rede de ensino fundamental. A metodologia escolhida foi a pesquisa de campo, do tipo exploratória. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 4 professores da rede pública municipal de Tomé-açu, sendo dois de Língua Portuguesa e dois de AEE. Os dados foram analisados qualitativamente. A respeito do referencial teórico, destacamos Quadros (2019), Quadros; Schmiedt (2006), Libâneo (2013) e Freire (2020). Nossos resultados demonstram que os professores, por conta da sua subjetividade, buscam meios para conseguir atingir o aluno surdo, mas carecem de formação e estratégias específicas para o ensino dos educandos surdos. Ainda, analisamos que a falta de proficiência em Libras por parte do professor tem sido um empecilho crucial no processo de ensino. Logo, acreditamos que a partir da presente pesquisa, os docentes de Língua Portuguesa poderão refletir e buscar caminhos para a inclusão dos alunos surdos no ambiente inclusivo.

PALAVRAS - CHAVE: Educação de surdos. Subjetividade. Formação. Ensino.

REFLECTIONS ON THE INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS FOR DEAF

ABSTRACT: In order to deal with the educational inclusion of the deaf, several factors are involved in the educational process, such as teacher training, subjectivity and the teaching-learning process. Thus, the objective of this study is to discuss the teaching process of deaf students, based on the

subjectivity and training of the Portuguese Language teacher and Specialized Educational Service (AEE) working in the elementary school network. The chosen methodology was field research, of the exploratory type. Semi-structured interviews were carried out with 4 teachers from the municipal public school in Tomé-açu, two of whom are Portuguese and two are from ESA. The data were analyzed quantitatively and qualitatively. Regarding the theoretical framework, we highlight Quadros (2019), Quadros; Schmiedt (2006), Libâneo (2013) and Freire (2020). Our results demonstrate that teachers, because of their subjectivity, look for ways to reach the deaf student, but they lack training and specific strategies for teaching deaf students. Still, we analyze that the lack of proficiency in Libras by the teacher has been a crucial obstacle in the teaching process. Therefore, we believe that from this research, teachers of Portuguese will be able to reflect and seek ways to include deaf students in the inclusive environment.
KEYWORDS: Deaf education. Subjectivity. Formation. Teaching.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é uma temática muito importante para efetivar ações inclusivas para estes sujeitos. Pensando nisso, percebemos a necessidade de uma constante formação e preparo para que o professor exercer a regência.

Nesse sentido, a educação especial no âmbito da educação inclusiva tem sido um suporte ao professor e ao aluno, a partir da elaboração de material didático e complementação e suplementação dos conteúdos ministrados na sala regular. Esse suporte ocorre na sala de recursos multifuncional por meio do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2001).

Dessa forma, o objetivo desse estudo foi discutir sobre o processo de ensino de alunos surdos, partindo da subjetividade e da formação do professor de Língua Portuguesa e do AEE atuantes na rede de ensino fundamental.

Este estudo é um recorte do trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de licenciado pleno em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Em um primeiro momento trazemos discussões acerca da educação de surdos e da formação docente. Em seguida detalhamos os procedimentos metodológicos. Adiante, apresentamos nossos resultados a partir da análise das respostas dadas pelos docentes e por fim, tecemos nossas considerações finais.

EDUCAÇÃO DE SURDOS

Começamos este tópico discutindo que "(...) a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência" (MOSQUERA; STOBAUS, 2006, p. 27). Dessa maneira, buscar maneiras de incluir a língua de sinais utilizada pela comunidade surda nos processos de

ensino, é uma metodologia que possibilita que o ensino se desenvolva. Além de permitir a troca de experiências e da cultura (QUADROS, 2019).

A cultura é um importante elemento, pois "os surdos descobrem a própria identidade a partir da relação com o outro surdo" (QUADROS, 2019, p. 43). Logo, para a educação, o professor precisará compreender essa cultura e a língua do surdo para começar a refletir sobre sua prática. Santana (2007), reforça que esta ideia é uma das melhores práticas, não diretamente educacionais, mas sociais.

Em meio a isso, podemos tratar sobre o bilinguismo. Essa abordagem educacional tem o objetivo de instruir adequadamente o aluno surdo por meio de sua língua e auxiliar os professores de Língua Portuguesa durante suas produções didáticas. Segundo Fernandes (2015, p. 22) o bilinguismo "(...) se caracteriza pela utilização de dois sistemas simbólicos distintos" a Libras e a língua oficial do país, no Brasil, a Língua Portuguesa.

Dessa maneira, o docente precisará reinventar suas práticas, especialmente no que se refere ao uso da Libras e "aprender uma língua cujo canal de comunicação é totalmente alheio, diferente e causa um estranhamento aos olhos e mãos dos ouvintes" (GESSER, 2012, p. 10).

Por fim, a educação de surdos necessita de um aparato por parte dos professores. Com base em Quadros e Schmiedt (2006), as práticas precisam observar as particularidades e comportamentos do aluno, visando buscar a melhor estratégia e "nesse sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois, busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais" (SANTOS e PAULINO, 2008). O que contribui imensamente para a educação de surdos.

FORMAÇÃO DOCENTE

Iniciamos este parágrafo refletindo que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar as diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro" (FREIRE, 2020, p. 25). Sabendo disso, para a educação de surdos é súbita a importância do professor e do aluno terem uma boa comunicação.

E, para atender as demandas educacionais, percebemos cada vez mais a necessidade de uma constante atualização e reflexão por parte do professor. Nesse momento "será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida (...)" (SAVIANI, 2009, p. 153).

Nesse momento, após a leitura de Quadros (1997), notamos que o docente precisa entender com mais cuidado sua posição em relação ao aluno surdo. Devendo buscar práticas e metodologias adequadas para o planejamento, as atividades e as ações.

Sendo assim, o professor deverá produzir e aplicar na prática estes "conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática

formadora” (FREIRE, 2020, p. 24). Dessa forma, para a educação de surdos é mais do que necessário formações em Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, formações na área da Libras, reforçar propostas inclusivas reais e outros procedimentos pedagógicos (SASSAKI, 1997).

Quanto “à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de acontecimentos sistematizados” (LIBÂNEO, 2013, p. 22), percebemos que o docente ao simpatizar com o aluno, poderá entender melhor como desenvolver seu trabalho e entender o contexto do aluno, destaca o autor:

> as formas que assume a prática educativa, sejam não intencionais ou intencionais, formais ou não formais, escolares ou extraescolares, se interpretam. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação. (LIBÂNEO, 2013, p. 16).

Ainda abordando a formação do professor como um ponto fundamental, no que se refere ao ensino da leitura. segundo Quadros e Schmiedt (2006), o professor de Língua Portuguesa precisará ficar atenta ao interesse do aluno pelo texto/ leitura e a partir desse ponto, manusear de didáticas e práticas que julgar adequado para este caso em particular.

Portanto, a prática docente necessita ser o foco de discussões constantes, mais especificamente para a educação de surdos, pois ao perceber as necessidades educacionais do aluno, o professor precisará rever sua prática e buscar novos meios de instruir o educando.

METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, foram escolhidas duas escolas de ensino fundamental do município de Tomé-Açu, no Pará. Esses lócus foram selecionados devido ao nível de ensino e o trabalho desenvolvido com alunos surdos.

O público-alvo da pesquisa foram os professores de Língua Portuguesa e professores do AEE atuantes na rede de ensino fundamental. Optamos por esses sujeitos devido nosso interesse em saber as práticas utilizados pelos docentes quando há alunos surdos matriculados em seu espaço de ensino e como esses profissionais desenvolvem sua prática de ensino sem formação específica em Libras ou em português para surdos.

A entrevista foi o instrumento definido dentro da abordagem metodológica do trabalho, pois acreditávamos que seria possível coletar dados relevantes para discutir a problemática que este estudo buscou responder. Dessa forma, “cabe aos pesquisadores que fazem uso de entrevistas em suas investigações explicar as regras e pressupostos teóricos/metodológicos que norteiam seu trabalho (...)” (DUARTE, 2004, p. 215). Portanto, foi importante por parte dos pesquisadores refletirem sobre sua trajetória e abordagem

metodológica, principalmente referente aos esclarecimentos para os participantes e discutir de forma apropriada seus achados. O planejamento do roteiro de perguntas teve como base problematizar a realidade:

> a realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas "no papel"); b) que ele conheça com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo (...). (DUARTE, 2004, p. 216).

A entrevista como forma de coleta de dados foi um método que não dependeu apenas do que se quer pesquisar. Ainda em diálogo com Duarte (2004), é necessário ter conhecimentos prévios sobre o público-alvo, da situação do contexto escolar, da problemática e de como será desenvolvida a pesquisa que desejamos aplicar.

Antes das entrevistas, foram prestados os devidos esclarecimentos durante o convite para a participação dos professores que se dispuseram, de modo prestativo a colaborarem com a pesquisa. Vale destacar que os participantes acharam a temática abordada pelos pesquisadores muito interessante e necessária. Ressaltamos que foram obedecidas todas as medidas de segurança para evitar a propagação da covid-19 durante a abordagem metodológica com os participantes.

Para manter o sigilo na identificação dos colaboradores da pesquisa, identificamos eles da seguinte forma: para os professores de Língua Portuguesa foram utilizadas as siglas LP1 e LP2 e para os docentes do AEE, foi utilizado AE1 e AE2.

Participaram da pesquisa dois professores de Língua Portuguesa e dois do AEE. O quadro 1 apresenta o perfil dos participantes, composto por suas respectivas formações, tempo de atuação, idade e sexo.

Participante	**formação**	**Formação continuada**	**Tempo de atuação**	**idade**	**sexo**
LP1	Letras – Língua Portuguesa	Especializando-se em Linguagem, cultura e formação docente	2 anos	28	M
LP2	Letras – Língua Portuguesa	Mestrado em Estudos literários	3 anos	32	F
AE1	Pedagogia	Especialização em neuropsicopedagogia	7 anos	42	F
AE2	Pedagogia	Pós-graduação em Tradução/ interpretação de Libras	8 anos	34	F

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Fonte: Elabora pelos autores (2021)

Portanto, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturas. Cada entrevista foi gravada em áudio para garantir maior credibilidade para a transcrição e análises das entrevistas. Os dados foram coletados entre os meses de outubro à dezembro do ano de 2020. Por fim, as respostas dadas pelos docentes foram analisadas de forma qualitativa.

ANÁLISE DE DADOS

Professor LP1

Começamos às analises com uma reflexão. “As relações interpessoais, elas são muito significativas nesse momento e sobretudo quando você tem em sua escola uma abordagem muito empática com os alunos”. Com isso, refletindo sobre a proposta da prática educativa de Libâneo (2013), a relação professor-aluno é apontada como algo fundamental, ainda mais quando o professor tem a consciência de seus deveres e responsabilidades com o ensino do educando.

E, “como anteriormente eu disse, ela é imprescindível pra este momento, essa relação do professor e aluno, porque a partir dessa relação que ele terá afinidade com o aluno”. Portanto, notamos a subjetividade e a conscientização do docente em rever sua posição em relação ao aprimoramento de suas práticas, visando a valorização do aluno por meio da empatia.

Foi possível compreender com exatidão a subjetividade dos participantes em relação a preocupação em atender adequadamente ao surdo. Quadros e Schmiedt (2006), ressaltam sobre a necessidade do professor de Surdos ter conhecimento da Libras, assim como experiência na docência. “Então, o curso de Libras, ele é essencial, ele é primordial pra que nós façamos um acompanhamento melhor desse aluno. Então é imprescindível que nós tenhamos esse curso de Libras”. Logo, a Libras, mais especificamente uma formação de Língua Portuguesa como segunda língua, foi percebida como uma formação ideal.

Por fim, identificamos que os estudos de Quadros (2019), dialogam com a afirmação do participante sobre a adequação do contexto educacional. “fica complicado porque é indissociável as práticas de ensino-aprendizagem sem que o professor ele tenha essa maturidade, faça essa abordagem com Libras com os alunos”. Com isso, ao mesmo tempo em que conseguimos identificar a posição e pensamento do participante sobre o processo de ensino, notamos um apelo para uma reavaliação e planejamento das práticas docentes.

Professora LP2

De acordo com Santos e Paulino (2008), a proposta da inclusão tem o objetivo de integrar políticas educacionais favoráveis aos alunos. Assim, “as práticas pedagógicas utilizadas dependem muito das necessidades educacionais especiais de cada aluno”. E, refletindo sobre as propostas de Libâneo (2013), tanto políticas, ações e sociedade

precisam estar voltados para os educandos em processo, selecionando estratégias de ensino adequadas e verificando sua veracidade na prática.

E em relação à comunicação entre o professor e aluno, a participante afirma que "essa relação interpessoal do professor com o aluno surdo, ela esbarra em um ponto principal. Pelo menos na maioria das vezes, na maioria dos casos que é a questão da comunicação". Assim, percebemos uma ligação com os estudos de Gesser (2012), na qual a língua é um dos principais critérios para o processo de ensino. Também, percebemos que a participante está à parte do contexto da educação de surdos.

Concluímos que existem as necessidades de mais formações específicas para atender alunos surdos, a participante esclarece "(...) é necessária essa formação, é necessário esse conhecimento é necessário que ela realmente seja de conhecimento tanto do professor como do aluno pra que haja essa comunicação pra que esse ensino se dê da melhor forma possível". Dessa maneira, a formação foi compreendida como um processo social, político e cultural, indo ao encontro das ideias de Libâneo (2013), que defende esses elementos como a base para o saber docente.

Professora AE1

Percebemos que a participante, por meio de sua colocação, percebe o desenvolvimento da empatia por parte do professor. "eu vejo que hoje, o professor busca mais entender o aluno". Portanto, notamos que os professores tentam ter mais empatia pelo aluno e que essa subjetividade se constituiu por meio de dificuldades e experiências desse profissional.

E esclarece ela. "assim como eu te falei. Se você não tem formação na área, o primeiro embate é como eu me comunico com essa criança (...)". Logo, refletindo sobre as ideias de Santana (2007), conhecer a língua passou a fazer parte do processo pedagógico, procurando melhorar a formação e a prática do professor.

Por fim, a importância da Libras, em especial para a comunicação, nesse momento é altíssima, pois "ela é a ponte que liga tanto a pessoa surda quanto a pessoa ouvinte. Porque se ambos têm esse conhecimento, eles vão criar uma rede de comunicação de entendimento". Com isso, foi possível lembrar das ideias de Mosquera e Stobaus (2006), sendo ressaltado a importância da Libras, ensino, formação do professor e sociedade, todos, sendo fatores indispensáveis para uma aprendizagem efetiva de alunos surdos.

Professor AE2

Baseado nas discussões sobre a prática educativa, com base em Freire (2020), uma boa formação docente utilizará de recursos disponíveis e, principalmente, desenvolverá quando necessário que o docente para o seu trabalho para uma nova produção de recursos didáticos. Segundo a participante, "são utilizados jogos pedagógicos identificando por meio da dificuldade do aluno". Com base nessa afirmação, no que se refere à educação

de surdos. Quadros e Schmiedt (2006) reforçam sobre os objetivos dessas atividades, metodologias, objetivos e instrumentos utilizados para a produção, visando os interesses do aluno pelas atividades escolares, em especial pela leitura do texto.

Ainda nesse pensamento, “se não tiver um jogo que possa, como posso falar? Desenvolver o processo dele a gente vai criar”. Percebemos, a atitude positiva e estimuladora da participante ao demostrar disposição em desenvolver novas metodologias de ensino. Nesse momento a função e papel do professor são muito importantes.

Por fim, a subjetividade do professor e o processo de ensino, são pontos fundamentais. “Bom, a relação interpessoal ela é muito restrita, ela depende muito e varia. É conforme o professor”. Dessa forma, nos lembramos da famosa frase de Freire, ela. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, (FREIRE, 2020, p. 30). E, a necessidade do professor ser um sujeito ativo e participativo da aprendizagem do seu aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a leitura de muitas obras sobre as temáticas da formação de professores, educação de surdos e educação inclusiva, notamos que a prática docente é uma constante preparação e reflexão para o processo de ensino aprendizagem do aluno.

As práticas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, em especial para alunos surdos, precisavam que o docente busque conhecimento sobre como trabalhar/ interagir com o educando, replaneje as atividades e pense e reavalie sua posição como educador e a partir disso, inicie desenvolva sua prática pedagógica com alunos surdos.

Identificamos ao longo desse estudo que o professor, hoje, busca entender melhor as particularidades educacionais alunos surdos. Fazendo isso, seu trabalho pedagógico e sua prática docente poderão se aperfeiçoar com a experiência.

Concluímos que os professores, por conta da sua subjetividade, buscam meios para conseguir atingir o aluno surdo, mas carecem de formação e estratégias específicas para o ensino dos educandos surdos. Ainda, analisamos que a falta de proficiência em Libras por parte do professor tem sido um empecilho crucial no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Coordenadoria de Educação Básica. **Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2011.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf. Acesso em 18 de mar de 2021.

DUARTE. R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. – Editora UFPR, Curitiba, 2004.

FERNANDES. E; SILVA. A. C. da. **Surdez e bilinguismo** [et al.]. -7. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64º. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GESSER. A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a libras. – São Paulo: Parábola Editora, 2012.

LIBÂNEO. J. C. **Didática**. – 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2013.

MOSQUERA. J. J. M; STOBAUS.D. C. D. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. – 3. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

QUADROS. R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. – Porto Alegre: Artmed, 1997.

______. R. M. **Libras**. Editores científicos Tommaso raso, Celso Ferrarezi Jr. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019. 192 p.

QUADROS. R. M; SCHMIEDT. M. L. P. **Ideias para ensinar Português para surdos**. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTANA. A. P. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas - São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS. M. P dos; PAULINO. M. M. **Inclusão em educação**: cultura, políticas e práticas. 2º ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI. R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. – Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14 n.40, jan./abr. 2009. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12. Acesso em 18 de mar de 2021.

CAPÍTULO 21

ARTE, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: ASPECTOS ONTOLÓGICOS

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Karina Gil Montefusco dos Santos
Faculdade de Educação – UFG
Goiânia-GO

Regiane Ávila
Faculdade de Educação - UFG
Goiânia-GO
http://lattes.cnpq.br/3511539261381556

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo compreender o que é a arte e qual a sua relação com o trabalho humano. Neste sentido, o problema desta pesquisa pode ser traduzido na seguinte questão: quais as implicações dos objetos artísticos para formação humana? Para responder tal interrogação, este estudo tem como referencial teórico Ferreira (2010), Assumpção (2014), Santos (2017) e Ávila (2018). Tais autores dialogam com a obra lukacsiana, principal referência para este trabalho. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, qualitativa, que se ampara na perspectiva histórico cultural, que por meio do materialismo histórico dialético busca compreender, igualmente, a aparência do fenômeno e sua essência. Assim, a partir dos estudos sobre a relação do homem com o trabalho, chegou-se ao entendimento que o homem complexificou sua atividade do trabalho a tal ponto de se tornar uma atividade essencialmente estética, denominada de arte.

PALAVRAS - CHAVE: Arte. Trabalho. Formação Humana.

ART, WORK AND HUMAN FORMATION: ONTOLOGICAL ASPECTS

ABSTRACT: The present work aims to understand what art is and its relation to human work. In this sense, the problem of this research can be translated into the following question: what are the implications of artistic objects for human formation? To answer this question, this study has the theoretical framework of Ferreira (2010), Assumpção (2014), Santos (2017) and Ávila (2018). Such authors dialogue with the Lukacsian theory, the main reference for this work. As for the methodological aspects, it is a bibliographical, exploratory, qualitative research, based on the historical cultural perspective, which through dialectical historical materialism seeks to understand, equally, the appearance of the phenomenon and its essence. Thus, from studies on the relationship of man with work, it was understood that man has complexed his activity to the point of becoming an essentially aesthetic activity, called art.

KEYWORDS: Art. Work, Human Formation

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho enseja fazer uma discussão sobre a arte situando-a na gênese da atividade humana. Em primeiro lugar, será apresentada a relação do homem com o trabalho para, então, abordar como a arte se estabelece nessa conjuntura. Num segundo momento, será

discutida a especificidade do trabalho artístico.

É essencial compreender a relação do homem com o trabalho para então se discutir como a arte está inserida neste contexto. Sendo assim, desde os primórdios, o homem cria para si objetos com os mais diferentes objetivos. Essa produção de objetos diz respeito à relação que o homem estabelece com a natureza no intuito de extrair dela os objetos que lhes sejam úteis sob os mais diferentes aspectos, desde a necessidade de sobrevivência até a necessidade da contemplação e apreciação estética. Sobre essa relação ontológica do homem com a natureza é o que veremos no tópico a seguir.

2 I RELAÇÃO DO HOMEM COM O TRABALHO

Marx (2010), na condição de buscar compreender o ser humano e sua ontologia, apresenta o homem como um "ser natural" e, *a posteriori,* também "social". Natural porque possui características próprias que lhes correspondem à sua dimensão biológica, ou seja, para se sustentar, o homem necessita de alimentos e proteção perante as adversidades que a natureza lhe impõe, como o clima (vento, frio, calor intenso) e animais selvagens. Da mesma forma que dispõe de forças vitais necessárias à sua sobrevivência, o homem também detém certas limitações que são intrínsecas à sua natureza orgânica, pois torna-se dependente da natureza exterior e, ao extrair objetos dela garante sua sobrevivência física (ÁVILA, 2018).

Como qualquer outro ser vivo, é imprescindível ao homem saciar suas necessidades. Todavia, "a natureza não oferece imediatamente ao homem os objetos sensíveis necessários à satisfação de suas necessidades, ao contrário dos outros animais, cujos objetos se revelam de maneira imediata" (ÁVILA, 2018, p. 25). Assim, ao interagir de forma singular com a natureza, objetivando-se – relação propriamente humana, pois nenhum outro ser natural se aproxima desta maneira com a natureza –, o homem potencializa outras habilidades que, consequentemente, criaram uma natureza para si. Natureza esta que quanto mais é dominada por ele, mais é apartada, fundando aquilo que denominamos de cultura dos homens e consequentemente, o que era considerado metabolismo entre homem e natureza, é chamado de trabalho.

Nesta relação dialética, Marx e Engels (1974) entendem que o trabalho é o que determina o *ser social*, pois a concepção de homem tratada aqui é aquela que busca compreendê-lo como um ser que produz seus próprios meios existenciais, seja ele material ou imaterial (simbólico), no qual se fazem necessários. Cabe ressaltar que, a partir do momento que o ser humano começa a se relacionar com a natureza, a dimensão social deste é alcançada e, desse modo, pode-se identificar tanto um agir humano natural, como um agir social.

Como ser social, é próprio do homem a criação de objetos, ou seja, o homem pode extrair da natureza objetos, modificá-los e significá-los a seu bel prazer, como por exemplo,

no ato de construir um machado ou uma cadeira. Diferentemente dos demais animais, as forças essenciais do homem não são mecânicas. Pode o animal também produzir seus objetos, como por exemplo, os pássaros que constroem seus ninhos ou as formigas sua moradia, mas só produzem aquilo que é necessário para a sua sobrevivência e a da sua genitura, enquanto o homem produz para além de suas necessidades físicas e imediatamente observáveis (FREDERICO, 2004).

Em síntese, a diferença está no fato de que, enquanto o animal se familiariza com a sua atividade vital que não ultrapassa suas necessidades reais, o homem faz de sua atividade vital – o trabalho – um projeto de sua vontade, que se dá por meio da transformação da natureza inorgânica, empenhando-se na construção de um mundo objetivo. As ações humanas podem ser entendidas como inacabadas, mutáveis, pois ao passo que o homem está, ativamente, construindo a si mesmo, a natureza e a história pode-se encontrar um sentimento de busca pela autorrealização intrínseca à sua formação plena (PAULO NETTO; BRAZ, 2012).

Ao observar o mundo objetivo e circundante e considerar-se a si mesmo como superior à natureza, esse ser social já não se compreende mais como submisso às leis naturais que a compõe. Sendo assim, o homem percebe-se como sujeito e a natureza seu objeto.

Como objeto subserviente às necessidades humanas, a natureza provê todos os recursos que serão transformados pelo homem através do trabalho. Porém, Ramos (2017), ao se aprofundar os estudos filosóficos e estéticos das obras de Lukács, afirma que:

> Para Lukács, a importância do trabalho que envolve o mundo objetivo não se deve apenas ao seu poder transformador do mundo nem da conquista da natureza. Esse tipo de trabalho nunca está apenas associado ao exterior do homem porque possui um aspecto teleológico, ou seja, passa por um planejamento, uma anterior existência na mente do sujeito, tornando-se com isso interno. (RAMOS, 2017, p. 2).

Deste modo, a essência do trabalho não se dá somente pela fabricação de objetos e sim, por meio da prévia idealização do sujeito, que partindo de sua consciência organiza certa representação, ainda que mental, do objeto que será elaborado. É inevitável, portanto, que no plano subjetivo haja esse engendrar para que o trabalho seja realizado, efetivamente. Isto é, para que, de fato, seja realizada a atividade do trabalho é fundamental que se efetue o movimento em dois planos: subjetivo (prévia idealização) e objetivo (a transformação da natureza em objetos).

Uma vez concebido, o objeto pode suportar inúmeras transformações, sendo estas realizadas tanto pela natureza e quanto pela sociedade ou pode ser resguardado de desgastes naturais que a humanidade empregou socialmente (uso social), porém, nunca mais o objeto será controlado pelo seu criador. Isto ocorre porque toda a ação humana provoca efeitos que apresentam uma história própria, se desenvolvem de diferentes formas

e direções e, consequentemente, os resultados de causa e efeito são inesperados (SILVA; RABELO; SEGUNDO, 2010).

Ao se apropriar da natureza para realizar sua transformação, o homem transforma a si mesmo, acumulando conhecimento e competências que são aprimoradas à medida que novas necessidades surgem – como aqueles resultados inesperados citados anteriormente, podendo ser positivos ou negativos. Como nem o sujeito e nem o objeto são os mesmos de antes, a produção se aperfeiçoa ao passo que o processo de assimilação do sujeito por meio da aprendizagem torna-se mais consciente e efetivo.

Outra particularidade do ser social que concede ao homem distanciar-se da natureza gradativamente é a sociabilidade. Diferente de todos os elementos orgânicos e inorgânicos existentes na natureza, o homem é o único que realiza o trabalho. Também é o único ser que se comunica a partir de uma linguagem articulada, universalizando os conhecimentos e aprendizados descobertos ao longo do seu trabalho empregado sobre a natureza (ÁVILA, 2018).

Assim, compreendidos os principais aspectos da ontologia do ser natural e social que compõem o homem, o metabolismo entre o homem e a natureza por meio da atividade teleologicamente orientada – o trabalho – e suas primeiras implicações para a formação humana, avança-se à reflexão, cujo enfoque será a arte e de que forma está inserida neste âmbito.

3 | RELAÇÃO ENTRE ARTE E TRABALHO

Ferreira (2010), ao relacionar o trabalho com a arte enuncia que "[...] o trabalho é a forma primeira de relacionamento entre o homem e o mundo circundante. Ele é o alicerce, a fundação das diferentes formas de consciência, ou reflexo da vida material" (p. 122).

Portanto, para compreender a arte, é necessário entender a gênese do trabalho e as formas de consciência por ele oriundas.

> [...] o homem complexificou sua atividade de trabalho ao longo do processo de seu desenvolvimento até que ela viesse a ganhar características específicas, particularidades de uma atividade essencialmente estética. Sabemos, pois, que a relação sujeito-objeto iniciou-se com base na vida material dos homens, isto é no trabalho, a atividade prática que separou o homem da natureza, que transformou em objeto da atividade humana e, por efeito fez do homem um sujeito. (FERREIRA, 2010, p. 122).

No decorrer da história, como um fenômeno de apropriação da experiência social acumulada pelos indivíduos, um processo histórico de geração das necessidades humanas foi desencadeado, em proporções cada vez mais complexas. Isto é, "[...] instaura-se, assim, a dialética entre objetivação e apropriação, entre o emprego de mediações para a satisfação de necessidades e entre a criação de novas necessidades pelo emprego dessas mediações". (ASSUMPÇÃO, 2014, p. 44).

Pode-se dizer então que há uma nova forma de afirmação essencial humana, podendo ser moldada segundo leis e especificidades próprias que, desprendida da necessidade de atender o imediatismo imposto no trabalho produtivo, pode atender aos anseios subjetivos que transcendem esta realidade, o que hoje podemos denominar de arte. (FREDERICO, 2004).

Mesmo não havendo um consenso entre autores marxistas sobre qual das objetividades humanas a arte se aplica – trabalho material e não material –aqui entende-se que, essencialmente, a arte, deve ser considerada como trabalho não material, pois transcende a materialidade imediata do objeto, ou seja, é aquela que não se compromete em satisfazer as necessidades emergentes.

A polêmica sobre o trabalho não material se dá porque há quem defenda que o produto do trabalho não material não é materializado efetivamente, como é o caso do trabalho de um professor ou um psicólogo, de uma dança, de uma música ou uma performance cênica, por exemplo, o que Marx e Engels (1974) vão chamar de trabalho intelectual. Porém, ao considerar esta concepção estarão excluídos os trabalhos artísticos que se materializam como é o caso da escultura, da literatura, da pintura, entre outros, mesmo que todos eles despendam abstração e reflexão.

Há de se estabelecer esta definição porque, por trás de um trabalho material – aquele que tem por finalidade suprir carências de ordem imediata – também há subjetividade, idealização aplicada a este, como por exemplo, um artesão ou um alfaiate que empregam além de sua força física, também força cognitiva. Em outras palavras, no bojo do trabalho material encontra-se a idealização do que se pretende fazer.

> A arte, analisada como parte do processo de produção do gênero humano, é uma modalidade não material de produção. Ao analisar as bases do pensamento marxista, percebe-se que a arte originou-se da atividade principal do homem, ou seja, do trabalho. Entender a arte como resultado da atividade humana também significa compreendê-la como uma necessidade imanente, gerada no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. (ASSUMPÇÃO, 2014, p. 44)

Em suma, pode-se afirmar que a arte é trabalho. Trabalho não material que, por sua vez, permite aos trabalhadores atuarem sobre padrões e normas diferentes das que eram submetidos (ÁVILA, 2018). Portanto, a partir do momento que é compreendido que arte é trabalho, compete consolidar os aspectos que são intrínsecos ao trabalho e reflexo artístico. É o que será apresentado a seguir.

4 I ESPECIFICIDADE DO TRABALHO E DO “REFLEXO” ARTÍSTICO

O trabalho artístico, ao qual se refere, é aquele que tem como premissa a objetivação da vida humana e possibilita ao homem, através da revelação de suas forças essenciais, justificar-se sobre o mundo exterior. Porém, para aprofundar os estudos, mais especificamente no trabalho artístico, é preciso compreender, antes de tudo, alguns

conceitos que Lukács apresenta relacionados à arte e ao reflexo artístico/estético.

Santos (2017), em seus estudos embasados na Estética de Lukács, apresenta que para definir a arte é preciso primeiro aproximar-se e distanciar-se de outros complexos sociais do cotidiano, como a ciência e a religião, por exemplo. O cotidiano, para Lukács, é o "[...] campo do qual brotam todas as objetivações superiores da humanidade e para onde retornam, enriquecendo-o" (SANTOS, 2017, p. 342).

Ao estudar a relação dialética da consciência com a vida cotidiana, Lukács entende que na história humana existem diferentes tipos de reflexos que podem se desenvolver e se distinguirem entre si ao ponto de alcançarem um nível de objetividade superior. Reflexo nada mais é do que o produto da realidade material e unitária, produzido pela atividade do trabalho que, ao criar diferentes formas de consciência também "reflete" esta realidade.

Assim, Lukács entende que existem reflexos científicos, religiosos e artísticos (estéticos) da realidade. Seriam eles formas de conhecimento da vida e do mundo que partem do cotidiano e promovem transformações na sociedade. Porém, esses reflexos se diferem. A ciência busca "[...] refletir a realidade em si mesma, para além dos sentidos que ela tenha para o ser humano" (ASSUMPÇÃO, 2014, p. 46), sendo considerada, portanto, desantropomorfizadora. Já a religião e a arte são de caráter antropomorfizador, ou seja, dependente do sujeito para existir e vão além: difundem entre os sujeitos suas vontades, seus ideais. Contudo, enquanto a religião se orienta naquilo que é transcendente, a arte assegura a imanência humana, ou seja, o ser humano como o criador do mundo, da realidade e de si mesmo produz, independentemente do conteúdo, da modalidade, do período histórico ou da complexidade, uma obra artística que o coloca como responsável pela sua criação.

Recorda-se que tanto o trabalho material quanto o não material fundamentam o universo das objetivações humanas, sendo a arte a mais singular destas, pois "[...] seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana" (SANTOS, 2017, p. 342).

Além disso, a arte, por ser considerada uma objetivação tardia – no qual supera o trabalho produtivo e desenvolve características substancialmente estéticas – é mediação entre objetividade e subjetividade que, não só é uma forma de conhecer o mundo exterior como, também, é uma práxis que consente ao ser humano afirmar-se na realidade material (ÁVILA, 2018).

Em comparação com os demais reflexos da realidade, o reflexo artístico surge posteriormente, o que significa dizer que para conceber este reflexo era necessário que o homem criasse mecanismos e técnicas que lhe permitisse maior tempo livre (ócio), como também um aperfeiçoamento e refino dos sentidos. Isto só foi possível graças à divisão social do trabalho.

> A divisão social do trabalho, portanto, com o incipiente desenvolvimento da ciência e um determinado nível de ócio, autoriza o ser social a elaborar uma reflexão sobre seu entorno e sobre si próprio. É nesse contexto que se produz certa técnica do trabalho e, com ela, certa elevação do homem que trabalha acima de seu nível anterior de domínio sobre a natureza. (SANTOS, 2017, p. 345).

Vale ressaltar que na consciência humana encontravam-se um complexo de objetos que funcionavam como leis e definiam a especificidade do trabalho a partir dos ritmos, movimentos, operações, proporções, etc. A divisão social do trabalho e o advento da sociedade repartida em diferentes classes possibilitaram aos magos primitivos momentos de ócio. Em contrapartida, os demais membros da tribo trabalhavam para manter suas castas. Neste sentido, é facultado aos magos o poder de pensar e apreender o mundo, inicialmente de maneira idealista, transcendente. (SANTOS, 2017).

Sublinha Fischer (1981) que desde o início da humanidade, a arte possuía um caráter mágico e de luta pela sobrevivência de um povo, pois o homem necessitava representar suas crenças, hábitos e valores, o que significa dizer que, além da arte não carregar uma função estética, neste momento, também era instrumento de necessidade e produção coletiva.

Destaca-se que a obra de Lukács, segundo Santos (2017), é uma crítica explícita ao idealismo estético, já que considera a arte inata ao homem, como algo que sempre existira por meio de uma consciência criadora ou ainda, que a faculdade de recepção artística estivesse inerente ao homem numa espécie de dom. Ao contrário, Lukács entende a arte como fruto de uma autoconstrução histórica da sociedade e que a filosofia materialista é a única capaz de explicá-la considerando suas formas de objetivar-se.

Portanto, no trabalho artístico, em seu estágio primitivo, foram sendo introduzidos pelo homem no seu local de trabalho características do reflexo artístico que traduz-se,

> [...] no desenvolvimento de certas formas abstratas preliminares que não constituem a arte por si só, mas transformam-se em componentes essenciais da arte em estágios subsequentes. Essas formas abstratas são ritmo, simetria, proporção e ornamentística – arte decorativa. (KIRALYFALVI apud FERREIRA, 2010, p. 125).

Assim, o reflexo do ser humano de adornar as ferramentas e seus objetos de trabalho pode ser considerado exemplo deste período histórico. Esses tipos de ornamentos, Santos (2017) descreve-os como não sendo mediações diretas no processo de produção – referindo-se à produção qualitativa e quantitativa –, mas “[...] funcionavam como reflexos antropomorfizadores dos elementos estéticos [...] eram usados apenas como uma espécie de excesso que não conseguia acrescentar nada à utilidade efetiva, factual, do trabalho.” (p. 352) Pode ser compreendido então que, o responsável por aumentar, através de mediações, o efeito útil e imediato do trabalho é o reflexo desantropomorfizador.

O ritmo também pode ser mencionado, pois ao passo que o homem descobre o

ritmo no trabalho cotidiano, acaba potencializando sua produção. Isto não quer dizer que este sujeito não possuía ritmo em seu corpo, pelo contrário, só não tinha consciência de tal, nem o usufruía para aumentar e facilitar a produção. O ritmo não só existe em seu corpo – batimentos cardíacos, respiração, marcha, dentre outros –, mas também na natureza, como nas fases lunares, estações do ano, no bater de asas das aves ou no pingar do orvalho das plantas na terra.

Esse primeiro estágio do ritmo que potencializa a produção do trabalho é chamado de ritmo puramente útil. Ao ser revelado em seu corpo elemento tão significativo – o ritmo – "[...] que o faz produzir mais, ter controle sobre a produção, o homem se compraz com satisfação de aumentar a produção, ao mesmo tempo em que verifica determinado prazer corpóreo em ritmar seus movimentos." (SANTOS, 2017, p. 353). Assim, podemos perceber que essa utilidade do agradável é a chave para adentrarmos no segundo estágio do ritmo, a satisfação pessoal, ou melhor, a natureza estética.

> [...] com a descoberta do ritmo o homem o utiliza de forma eminentemente utilitária, para produzir mais e melhor, porém esse caráter utilitário, também lhe proporciona satisfação física pessoal. Esse tipo de satisfação, ainda puramente útil, trafega para outra forma, mais elevada, mais requintada, fora da produção. Do ritmo do trabalho se desprende o puramente útil, que passa pela utilidade do agradável e desemboca na satisfação do espírito, puramente estética. (SANTOS, 2017, p. 353).

Porém, Ávila (2018) atenta que o ritmo estético é bem diferente do ritmo natural existente na natureza, pois como resultado da criação e da atividade humana, partiu da natureza para o trabalho e deste para as categorias da arte. Justamente, por não ser natural, o ritmo estético não está, desde o nascimento, presente no ser do homem.

Assim, a partir do entendimento das primeiras formas de manifestação do trabalho e do reflexo artístico, podem ser identificadas as diferentes modalidades artísticas, com suas especificidades e normas que foram sendo estabelecidas ao longo do processo histórico, cujos moldes são regidos pela sociedade capitalista até os dias atuais.

5 I FUNÇÃO HUMANIZADORA DA ARTE

A arte possui diferentes funções e, mesmo que, cada uma delas seja estudada de forma individual, há uma sobreposição de fatores que as reúnem, ou seja, em menor ou maior grau todas elas compõem o universo da arte. O que pode ou não variar são "[...] as condições materiais e intenções do artista". (MAGALHÃES, 2018).

Contudo, o que ainda não foi refletido e que será a discussão deste tópico é a principal função da arte: de constituir e humanizar o homem. Mas o que isto significa? Como é possível uma criação – propriamente humana – humanizar o homem?

No desenvolvimento humano, que se constitui a partir do trabalho empregado por ele, concomitante aos sentidos revelados e saberes experienciados nas realidades objetiva e subjetiva, há um conhecimento que transita dentro e fora do homem. Esse conhecimento é

a experiência humana acumulada. A partir do contato com uma obra artística, a experiência humana é intensificada a tal ponto que pode alcançar além da imaginação – poder de criação de objetos, de mundos, por meio da combinação de ideias – um novo elemento, cujo homem torna-se o objeto de si.

Isto significa que, além do homem transformar a natureza em seu objeto, tornando–se sujeito, o homem passa a ser objeto e sujeito ao mesmo tempo na arte. Em outras palavras, mesmo que nem sempre seja representado artisticamente, o homem é objeto específico da obra artística (MAGALHÃES, 2018).

Como a vida cotidiana é o ponto no qual partem todas as objetivações humanas para posteriormente a ela retornarem, enriquecendo-a, a arte não pode "[...] falar nada que não envolva o humano. Nem o mais parnasiano dos poemas, nem a mais abstrata das pinturas exclui o homem de sua produção" (RAMOS, 2017, p.4).

Portanto, quando o homem entra em contato com uma obra artística, seja na forma de um quadro, de um filme ou de uma música, por exemplo, e essa obra o sensibiliza – fazendo-o chorar, sorrir ou refletir de alguma forma – é porque ela carrega em seu processo criativo a essência e a experiência da vida humana. Ou seja, porque ela é humana. À medida que a arte é mentalizada, planejada e criada, reflete e revela seu autor: o homem. "O subjetivo torna-se objeto e o objeto remete ao sujeito" (TROJAN, 1996, p. 4).

É importante compreender que as emoções reveladas no acesso à determinada obra de arte se estabelecem quando o receptor reconhece os sentimentos humanos transmitidos numa conexão com sua vida cotidiana, que demonstram o agir dos homens do passado, do presente e do futuro que pensam, trabalham, sofrem, alegram-se, relacionam-se e, isso validará o seu entendimento de mundo e de sociedade.

Porém, a arte não deve ser considerada uma simples propagadora dos sentimentos pessoais do artista, como Vigotski, em Trojan (1996), vai sinalizar na "teoria do contágio", pois tornaria o homem passivo diante dos sentidos e significados que a arte assume.

Fischer (1981) salienta que a arte nunca foi produzida de forma particular, pois surgiu de uma necessidade coletiva. O processo criativo da obra de arte está vinculado na relação do homem para com mundo, porém, contraditoriamente, situada em diferentes épocas, culturas, sujeita aos avanços tecnológicos e científicos do período, a obra não é limitada à época produzida, como por exemplo, a *Quinta Sinfonia* de Beethoven, "[...] ainda é atual porque revela sentimentos humanos que ainda nos perturbam enquanto humanidade" (TROJAN, 1996. p.89).

Além do mais, a obra de arte:

> [...] é uma nova *realidade social* que passa a existir/agir/interferir no mundo. E não apenas no chamado 'mundo da arte', mas na vida concreta dos indivíduos que, em contato com a obra, envolvem-se recriam-na, e, em pensamento e na imaginação, estabelecem com ela diálogos ora mais ora menos eloquentes, enfim, inserem-na em sua existência. (PEIXOTO *apud* DEBIAZI; CONCEIÇÃO, 2013, p. 13, grifo da autora).

Com tantas formas de humanização, a arte é responsável por possibilitar “[...] a construção da unidade da ‘sensibilidade e da inteligência’ do ‘fazer e do pensar’, do real e do imaginário com vistas à constituição de um ser humano como ser social inteiro, íntegro, total”. (MAGALHÃES, 2018, p. 39).

Para compreender como se dá a humanização do homem através da arte, é preciso primeiro apreender a dialética do **homem inteiro** e do **homem inteiramente**, de Lukács. Para ele, o homem inteiro é aquele que está centrado na vida cotidiana e que se relaciona de forma segmentada e descontínua com os fenômenos a seu redor. Já o homem inteiramente consegue ascender do cotidiano e se elevar para uma relação de “[...] verticalidade com o mundo da arte e da ciência, instituindo o diálogo entre os diferentes fenômenos que compõem a dinâmica real do aparente” (ÁVILA, 2018, p. 70). Vale ressaltar que, tanto um quanto o outro (homem inteiro e homem inteiramente) estão presentes no ser humano e, dependendo do momento, uma destas condições acaba se destacando em relação à outra, mesmo sendo originadas das questões próprias do cotidiano.

Esse fenômeno pode ser entendido quando, por exemplo, pelo desejo de melhor apreciar a música que está escutando, o homem inteiro conscientemente fecha seus olhos. Esta tentativa de eliminar as distrações ao seu redor é a sua interconexão com o “homem inteiramente”, que pretende captar com maior profundidade e precisão aquilo que se deseja alcançar, ou seja, as gradações sonoras, a melodia, o ritmo e a letra da música. Assim, ao elevar-se ao homem inteiramente, o homem regressa ao inteiro enriquecido.

Quanto mais esse tráfego de elevação ao homem inteiramente ocorrer, mais este se comporta na vida cotidiana como homem inteiramente, porém Araújo (2013, p. 73) nos atenta que “[...] nos tempos atuais, trafegar entre o homem inteiro e o inteiramente é um momento raríssimo, dada as condições objetivas que fragmentam o homem, desferindo profundos golpes em sua humanização”.

Em suma, para forma-se plenamente em sua inteireza[1], o ser humano necessita da arte, pois é ela a síntese de toda e qualquer potencialidade humana. Contudo, esta necessidade da arte pouco tem a ver com sua finalidade prática e imediata (como é no caso dos objetos fabricados por ele) porque sua relação e construção do conhecimento se dão à medida que este sujeito aproxima-se da arte, que somente ela sendo “[...] a mais rica produção já elaborada pelo gênero humano” (ASSUMPÇÃO, 2014, p. 45), é capaz de ampliar sua comunicação, expressão e leitura de mundo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender o que é arte, situando-a na gênese da atividade humana. Como ser natural e social, é próprio do homem a produção de objetos, por meio

1 A concepção de formação humana aqui é entendida como aquela que tem por objetivo “[...] o pleno desenvolvimento de todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico: física, psíquica, espiritual, estética”. (MAGALHÃES, 2018, p. 55)

do trabalho, para a satisfação das suas necessidades de ordem imediata. Porém, ao passo que novas necessidades surgem, o homem complexifica sua atividade do trabalho, a tal ponto de apresentarem-se ao longo do desenvolvimento características essencialmente estéticas e que atendem aos anseios subjetivos, denominada de arte.

A arte, portanto, é trabalho não material, pois não compete a ela a satisfação das necessidades emergentes do homem. O trabalho artístico concede ao homem, através da revelação de suas forças essenciais, justificar-se no mundo exterior, por meio de objetivações.

Esta pesquisa, cujo objetivo era compreender as implicações dos objetos artísticos para a formação humana, permitiu afirmar que a arte possui papéis fundamentais na formação do sujeito, como o de constituí-lo e de humanizá-lo. Por meio da arte, o homem tem acesso ao conjunto das mais ricas potencialidades humanas, capazes de revelar quem as produziu: o próprio homem. Além disso, a arte tomando o homem em sua totalidade é capaz de transformá-lo, fazendo-o se elevar ao homem inteiramente e que, mesmo com todas as dificuldades encontradas, principalmente nos moldes da sociedade capitalista, consegue transitar nas diferentes formas de conhecimento, aprendendo a se comunicar, se expressar e ampliar a sua visão de mundo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. B. Estética em Lukács: **reverberações da arte no campo da formação humana**. Fortaleza, 2013.

ASSUMPÇÃO, M. C. As relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski. **Revista Aspas**, v. 4, n. 1, p. 41-49, 30 jun. 2014.

ÁVILA, R. **A dialética da dança**. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

DEBIAZI, M. S. M.; CONCEIÇÃO, G. H. **A relação entre arte e trabalho na estética marxista**. Maringá, 2013.

FERREIRA, N. B. P. Arte e a formação humana. In.: MARTINS, L. M., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: **limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP, 2010.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FREDERICO, C. A arte em Marx: um estudo sobre os manuscritos econômicos-filosóficos. **Revista Novos Rumos**. n. 42 (19). São Paulo: UNESP, 2004.

MAGALHÃES, B. A. C. S. Trabalho, Arte e Formação humana: **processos de integração/ fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA**. Belém, 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte.** 3.ed. São Paulo: Global, 1986.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. Economia política: **uma introdução crítica**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. B. B. Arte e humanização na estética de Lukács. **Revista Eixo**. v. 6, n.1, janeiro-junho, 2017.

SANTOS, D. Trabalho, cotidiano e arte: uma síntese embasada na Estética de Georg Lukács. **Estud. av.**, São Paulo, v. 31, n. 89, abr. 2017.

SILVA, R. R. da; RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M. A concepção onto-marxista do ser social: elementos de compreensão. **Revista Arma da Crítica**. Ano 2, N. 2, Mar./2010.

TROJAN, R. M. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar Curitiba**, n. 12, UFPR, 1996.

CAPÍTULO 22

O CONTEXTO POLÍTICO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA REDE DE ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 31/03/2021

Zelina Cardoso Grund
Faculdade de Filosofia e Ciências - Membro do Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE)
UNESP - Câmpus de Marília.
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Presidente Prudente/SP
http://orcid.org/0000-0002-4451-3444

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo descrever o contexto político-histórico da educação integral, bem como a jornada de trabalho docente na rede de ensino público no Estado de São Paulo. Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, foram utilizados como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e documental. Após análise de alguns projetos e programas, implementados pelo sistema educacional paulista, chegou-se ao resultado de que a maioria deles apresentaram certa transitoriedade (Ginásios Vocacionais, Projeto Jornada Única do Ciclo Básico, Programa Escola-Padrão), pois não se estenderam ao longo do tempo, exceto duas políticas públicas educacionais: o Projeto Escola de Tempo Integral e o Programa Ensino Integral. Ressalta-se o papel da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para implementação de projetos e programas voltados à ampliação do tempo escolar, que fortalecem a meta 7 "fomentar a qualidade da Educação Básica [...]" do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024. Isso viabiliza a concentração de esforços voltados para educação integral prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas à formação e o desenvolvimento dos discentes durante a sua trajetória escolar, na tentativa de prepará-los para o futuro.

PALAVRAS - CHAVE: educação integral – jornada de trabalho docente – projetos e programas - São Paulo

THE POLITICAL-HISTORICAL CONTEXT OF INTEGRAL EDUCATION AND TEACHER'S WORKING HOURS IN THE STATE EDUCATION SYSTEM OF THE STATE OF SÃO PAULO

ABSTRACT: The present study aims to describe the political-historical context of integral education, as well as Teacher's Working Hours in the state education system of the state of São Paulo. This is a qualitative research and as methodological procedures we used the bibliographic and documentary review. After the analysis of some projects and programs implemented by São Paulo educational system, it was found that most of them had a certain degree of transience as they did not extend throughout time (Vocational Gymnasiums, Full School Day Project of Basic Education Cycle, Standard School Program), except for two public educational policies: The Full-Time School Program (ETI) and the Integral Education Program (PEI). We can highlight the role of São Paulo State Secretariat of Education

in the implementation of projects and programs aiming to expand school time which has strengthen goal 7 “to promote the quality of Basic Education [...]” of the National Education Plan (PNE) 2014-2024. This makes it possible to concentrate efforts on integral education foreseen in the National Common Curricular Base (BNCC), aiming to train and develop students during their school trajectory, in an attempt to prepare them for the future.
KEYWORDS: integral education - teacher’s working hours - projects and programs - São Paulo

1 I INTRODUÇÃO

A educação é um tema recorrente, sendo foco de pesquisas nos seus diversos segmentos. A partir do registro histórico destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, vinculado à proposta da reforma do sistema educacional brasileiro. Na oportunidade da discussão fizeram parte da mesa redonda 26 educadores e intelectuais. O texto foi redigido por Fernando Azevedo, sendo um dos signatários Anísio Teixeira (BRASIL, 1984). Na promulgação da Constituição de 1934 a educação passou a ser legitimada como “[...] um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, [...]” (BRASIL 1934). A Constituição de 1988 amplia esse direito, acrescentando o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Gradativamente, os direitos à educação foram se ampliando ao longo do tempo, tanto por parte da União quanto pelos Estados e Municípios. Porém, não bastava uma legislação, garantindo esse direito, mas sim a aliança entre o adentrar no espaço escolar e a oferta de uma educação de qualidade. Diante disso, essa passou a provocar certa inquietação em algumas pessoas na sociedade brasileira, a exemplo de Anísio Teixeira, que nas décadas de 1920 e 1930 pugnava por uma escola para todos e não apenas para uma pequena parcela da população considerada a elite da sociedade. O significado de qualidade para Anísio Teixeira remetia a uma permanência maior no espaço escolar, onde envolvia a educação completa, inclusive a competência “do fazer”. Nesta perspectiva o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque, localizada no Bairro da Liberdade, em Salvador - BA, na década de 1950, mantinha as características de Educação Integral em Tempo Integral.

Mais tarde, no âmbito nacional nos deparamos com o Programa Mais Educação, cujo fim está voltado “[...] à formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico [...]” (CAVALIERE, 2009, p. 55). Outro exemplo são os Centros Integrados da Educação Pública (CIEPs). Moll (2012, p. 139, grifo da autora), ao discorrer sobre a consolidação da Educação Integral como política pública, argumenta que “[...] *a construção da educação integral na escola de dia inteiro* implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade [...]”. Exige ainda “[...] imaginação institucional, curricular e pedagógica para

responder à diversidade da escola brasileira". Apesar do contexto legal propício, de acordo com Parente (2017, p. 25), sabe-se que "A (re)introdução da educação em tempo integral na agenda, sua permanência e seu avanço para outras fases da política pública dependem de uma série de elementos que atuam como condicionantes da política".

Quanto ao Estado de São Paulo, que atua por meio da Secretaria da Educação, ao longo da trajetória histórica, destacam-se algumas experiências relacionadas à educação em tempo integral, evidenciadas em: Ginásios Vocacionais; Projeto Jornada Única do Ciclo Básico; Programa Escola-Padrão; Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e Programa Ensino Integral (PEI). É preciso considerar nesses movimentos a concentração para um maior tempo voltado à formação e desenvolvimento humano, condizentes com o compromisso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC com a educação integral (BRASIL, 2017b; 2018).

2 I PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia aplicada nesta investigação, de cunho qualitativo, apoiou-se em dois procedimentos metodológicos a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Uma, centrada no levantamento de referências teóricas publicadas sobre a educação integral e a jornada do trabalho docente. A outra, relacionada à legislação e documentos oficiais sobre o tema no âmbito federal e estadual, abordando especificamente a rede de ensino estadual paulista. As duas são as mais utilizadas nos trabalhos científicos, diferenciando-se na natureza das fontes, enquanto a bibliográfica "[...] se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]", obtidas por meio de livros e artigos científicos a pesquisa documental "[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (GIL, 2008, p. 51).

3 I DISCUSSÃO[1]

A educação em tempo integral e a jornada do trabalho docente tem despertado o interesse de pesquisadores, a longa data (CAVALIERE, 2009; MOLL, 2012; NOVOA, 2014; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; PARENTE, 2017; PENNA, 2011). Ambas têm merecido tratamento em vários dispositivos legais. Dentre esses encontra-se a Lei n. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando a ampliação do período de permanência na escola, inclusive progressivamente em tempo integral para o ensino fundamental "[...] a critério dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). Mais tarde a Lei nº 13.415 alterou a Lei n. 9.394 inserindo a ampliação da "[...] carga horária mínima

1 GRUND, Zelina Cardoso. Jornada de trabalho docente :Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Presidente Prudente. SP. Repositório Institucional http://hdl.handle.net/11449/190842. 2019.

anual [...] de forma progressiva, no ensino médio [...]" (BRASIL, 2017a; 1996).

No tocante aos profissionais da educação, a Resolução CNE/CEB n. 2 do Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública propôs como um dos princípios a jornada de trabalho docente "preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas/semanais [...]" e "[...] incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar" (BRASIL, 2009).

Dentre as metas do Plano Nacional de Educação -PNE 2001-2010, Lei n. 10.172, a Meta 21 recomenda para o Ensino Fundamental a ampliação progressiva da "[...] jornada escolar visando expandir a Escola de Tempo Integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente" (BRASIL, 2001).

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei n. 13.005, propõe a oferta de "[...] Educação em tempo integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica" (BRASIL, 2014).

Não obstante a legislação federal citada, no âmbito do Estado de São Paulo a Secretaria da Educação tem se voltado para uma política educacional de caráter integral. Isso tem sido constatado por pesquisadores há longa data, um deles é Souza (1999), que em um levantamento documental e bibliográfico traçou a trajetória da ampliação dessa jornada nas escolas primárias paulistas, desde a Reforma de 1892, em São Paulo, quando foi proposto o turno diurno de cinco horas, abrangendo dois períodos (manhã e tarde). A organização dos horários das aulas cabia aos professores, de acordo com seu trabalho, "[...] atendendo ao plano de ensino e ao programa especial das classes formadas", sendo submetido antes ao diretor da escola (SOUZA, 1999, p. 138).

Em 1894 houve um retrocesso com a redução da jornada para três horas, dada a necessidade do funcionamento dos grupos escolares em três períodos, em razão da demanda pela escolarização. Um novo horário foi fixado, em 1904, determinando "[...] cinco horas por dia, seis dias por semana com meia hora de recreio" (SOUZA, 1999, p. 134). Com o desdobramento dos grupos escolares, em 1910, a jornada passou para dois períodos, sendo obrigatório o cumprimento do horário integralmente.

Dentre as Políticas de Tempo Integral no Estado de São Paulo destacam-se os Ginásios Vocacionais, implementados na década de 1960. A iniciativa foi coordenada pelo Serviço de Ensino Vocacional (SEV), criado pela Lei 6.052 que dispunha sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas. O curso destinava-se a proporcionar cultura geral, perscrutar as aptidões dos discentes e "[...] desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores". A duração do curso era de 2 ou 4 anos no 1º ciclo de grau médio (SÃO PAULO, 1961a).

A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto n. 38.643. O regime escolar nos Cursos Vocacionais era de 33 a 44 horas semanais. A carga horária dos docentes era distribuída em atividades didáticas, pedagógicas, extracurriculares, de estudo dirigido e orientações de aprendizagem individualizada no decorrer da jornada escolar (SÃO PAULO, 1961b). "O regime de trabalho dos professores e orientadores dos Ginásios Vocacionais foi inicialmente de 36 horas semanais, passando depois para 40 e 44 horas semanais" (MASCELLANI, 2010, p. 94).

O projeto foi implantado em 06 unidades escolares, uma na Capital e uma em cada um dos seguintes municípios: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. De acordo com Mascellani (2010, p. 102),

> Seu desmantelamento, entretanto, coube ao Exército e à Polícia Federal, bem como a pessoas que não tiveram escrúpulos em se aproveitar da situação em benefício próprio, como foi o caso dos interventores.

Posteriormente, na década de 1980, foi instituído o projeto Jornada Única do Ciclo Básico, conforme Decreto n. 21.833. No referido dispositivo legal, o que se visava era "[...] assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais". Ainda estabelecia "[...] a duração mínima de dois anos letivos". Com isso determinava-se a inclusão em um ciclo nos dois primeiros anos de escolaridade (SÃO PAULO, 1983).

Para isso, foi proposto a oferta de "[...] duas horas diárias de apoio suplementar [...] às crianças que manifestavam dificuldades de rendimento escolar [...]" com objetivo de evitar a não reprovação desses "[...] no final do primeiro ano de escolaridade" (DURAN, ALVES E PALMA FILHO 2005, p. 93). No contexto do referido projeto, a jornada de trabalho docente estabelecia

> Ao docente titular do cargo ou ocupante de função-atividade, com habilitação específica para o magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, quando atuar no Ciclo Básico, poderá ser atribuída carga suplementar de trabalho docente de até 8 (oito) horas semanais, composta de horas-aula e horas-atividade, respeitado o disposto no Artigo 7º do Decreto n. 14.329, de 29 de novembro de 1979 e o Decreto n. 21.536, de 25 de outubro de 1983 (SÃO PAULO, 1983).

Mais tarde, o Ciclo Básico das escolas estaduais paulistas passou a jornada única dos discentes e docentes, conforme Decreto n. 28.170. O preâmbulo do dispositivo legal faz referência à "[...] necessidade da reformulação das atividades docente e discente [...]", visando a um processo ensino-aprendizagem eficiente, uma melhor formação do aluno e do nível de aprovação, além do benefício da convivência em grupo no espaço escolar. A jornada docente é firmada em: "O professor que atuar no Ciclo Básico terá atribuída 1 (uma) classe em uma única escola, com jornada única de 40 (quarenta) horas-aula semanais". A isso acrescenta: "A jornada semanal de trabalho a que se refere o *"caput"* deste artigo, será de 32 (trinta e duas) horas-aula e 8 (oito) horas-atividade" (SÃO PAULO, 1988).

:Apesar da ampliação do tempo escolar em jornada única, os resultados do rendimento escolar não foram significativos (1990), pois representaram um aumento global de 10% de aprovação do alunado, em relação às classes sem jornada única que chegaram a 7,5%. Ademais, decorridos 2 anos da implementação do Ciclo Básico com jornada única, o índice de aprovação foi de 75%, pouco significativo, tendo em vista o valor dos recursos aplicados na referida política educacional. Porém, essa trouxe alguns benefícios, como a

> [...] abertura de espaço para a flexibilidade na organização curricular, nas metodologias e técnicas didáticas [...]" na instituição "[...] figura do professor-coordenador, responsável pela articulação do trabalho dos professores do ciclo básico e destes com os das séries seguintes; introduziram o espaço para reuniões e formação em serviço (DURAN, ALVES E PALMA FILHO, 2005, p. 100).

No transcorrer do período de implantação do projeto, que se estendeu de 1983 a 1991, esse foi acompanhado com frequência, quando se constataram algumas dificuldades no seu desenvolvimento, dentre as quais, deficiências nas instalações dos prédios e nos recursos humanos.

Na década de 1990, foi instituído o Projeto Escola-Padrão pelo Decreto n. 34.035 como parte do Programa de Reforma do Ensino Público (SÃO PAULO, 1991a). Os objetivos específicos do Programa eram:

> [...] recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; utilizar novas tecnologias educacionais (SÃO PAULO, 1991a).

Por meio do referido Decreto institucionalizou-se o Ensino Fundamental e Médio, a partir de três períodos de aula: matutino, vespertino e noturno. A este novo modelo de escola era concedida autonomia para se organizar, tanto em relação à parte administrativa quanto à pedagógica, com liberdade para tratar dos recursos materiais, da metodologia de ensino, planejamento curricular, propor projetos ligados ao ensino-aprendizagem, capacitação, etc...

Nesta retrospectiva visualiza-se autonomia no trabalho docente e as condições para sua prática educativa, de forma a que os profissionais da educação se confrontam "[...] com sua própria decisão sobre a prática que realizam [...]" (CONTRERAS, 2002, p. 78). Com o direito concedido aos professores e gestores para gerir seus próprios atos no Programa Escola-Padrão concretizou-se "autonomia na gestão da sua própria profissão" (NÓVOA, 2014, p. 25). Nesse aspecto, evidencia-se a descentralização do poder do Estado por meio da Secretaria da Educação, que atribuiu às unidades escolares autonomia para tomar suas próprias decisões.

A jornada de trabalho docente do Quadro do Magistério no Programa Escola-Padrão

teve que ser reestruturada, quando se definiu no Decreto n. 34.036: jornada integral de trabalho docente (Professores II e III), 40 horas; jornada completa de trabalho docente, 30 horas. A carga horária semanal do Professor I para atuar na Escola-Padrão foi estabelecida em 44 horas, sendo 40 horas de jornada integral de trabalho docente e mais 4 horas de carga suplementar (SÃO PAULO, 1991b).

Posteriormente, o Decreto n. 36.445 deu nova redação ao Decreto n. 34.036 quanto a jornada de trabalho do Professor PB I (1ª a 4.ª série do Ensino Fundamental), estabelecendo 40 horas/semanais, referentes à jornada integral de trabalho docente, distribuídas em 26 horas-aula em sala de aula; 6 horas em atividades pedagógicas na escola; 8 horas-atividade em local de livre escolha do docente (SÃO PAULO, 1993; 1991b).

No Programa Escola-Padrão é possível observar a instituição do Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPE), regido pela Lei Complementar n. 671. Para docentes sujeitos a jornada integral de trabalho no período diurno foi fixado a gratificação de 30% "do valor da referência inicial da classe" a que pertenciam, observada a jornada a que estavam adstritos (SÃO PAULO, 1991c). O mesmo procedimento era adotado para o período noturno, de acordo com a referida Lei, alínea "b", exceto o percentual, que foi fixado em "20% do valor percebido por horas-aula ministradas" pela Lei Complementar n. 672 (SÃO PAULO, 1991d).

Nas duas situações a gratificação não se incorporava "aos vencimentos ou salários para nenhum efeito", nem "a vantagem de qualquer natureza", exceto para cálculo do décimo terceiro salário e férias. Na legislação estava prevista a vedação "[...] do desempenho de qualquer outra modalidade de trabalho público ou particular [...]" aos integrantes do Quadro do Magistério, salvo quando da divulgação de "ideias e conhecimento" (SÃO PAULO, 1991c). As escolas vinculadas ao Programa foram implantadas gradativamente: "[...] 306 escolas em 1992, 1.052 escolas em 1993, 256 escolas na primeira fase de 1994 e 610 escolas em1994 na segunda fase, totalizando 2.224 escolas", no estado de São Paulo (SARMENTO E ARRUDA, 2011, p. 3). O programa, que vigorou de 1992 a 1994, passou a ter limitação de verbas, o que o tornou inviável em 1995.

Em 2005 foi instituído pela Resolução SE n. 89 o Projeto Escola de Tempo Integral, com o objetivo geral de prolongar a permanência dos alunos de Ensino Fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favorecessem o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005).

O referido texto legal determinava como critério de adesão a distribuição em 90 Diretorias de Ensino que estariam "inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas", desde que tivessem espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aulas para funcionamento em período integral e a intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao projeto, ouvido

o Conselho de Escola (SÃO PAULO, 2005).

Os objetivos elencados no Projeto pautavam-se em:

> I- promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
>
> II- intensificar as oportunidades de socialização na escola;
>
> III- proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
>
> IV- incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
>
> V- adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor (SÃO PAULO, 2005).

O projeto determinava a permanência do aluno em uma jornada diária de 9 (nove) horas, carga horária semanal de 45 aulas, incluindo o currículo básico e ações curriculares direcionadas para: orientação de estudos; atividades artísticas e culturais; desportivas; de integração social e enriquecimento curricular. No dispositivo legal não há alusão à jornada de trabalho docente. Portanto, a jornada não era alterada, pois as oficinas curriculares eram atendidas por docentes que completavam a jornada diferenciada simples de 32 (trinta e duas) horas/semanais com aulas atribuídas de acordo com o perfil de cada profissional (SÃO PAULO, 2005). Com a Resolução SE n. 6 passou a ocorrer a contratação temporária de docentes, desde que estes "[...] estivessem devidamente inscritos e cadastrados para o processo anual de atribuição de classes e aulas [...]" (SÃO PAULO, 2016).

No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a legislação pertinente ao Programa da Escola de Tempo Integral divide-se entre procedimentos administrativos e funcionais, entre os quais destaca-se o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes com as devidas orientações sobre as atividades das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, conforme Resolução SE n. 3 (SÃO PAULO, 2011a).

O projeto tem resistido ao tempo, permanecendo sob a orientação de várias disposições legais. Dentre essas, encontram-se as orientações para organização e funcionamento das Escolas de Tempo Integral, as quais no decorrer do tempo sofreram alterações, conforme as Resoluções SE n. 60, n. 69, n. 7 (SÃO PAULO, 2017, 2019a, 2020).

A legislação também viabilizou, por meio da Resolução SEDUC/SP n. 44, a possibilidade das Escolas de Tempo Integral serem convertidas para o modelo do Programa Ensino Integral. Nesse caso "[...] a carga horária de trabalho dos integrantes do quadro do magistério passa para 40 horas semanais, oportunizando a Gratificação de Dedicação Plena e Integral de 75%, de acordo os termos da Lei Complementar n. 1.164 (SÃO PAULO, 2019b; 2012a).

Por meio do Decreto nº 57.571 foi instituído o Programa Educação Compromisso de São Paulo com a finalidade de “[...] promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais (SÃO PAULO, 2011b). Em consonância com as diretrizes do referido texto legal foram definidas ações de alcance interno e externo a curto e longo prazos na seguinte ordem: I – valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; II – aprimorar as ações e a gestão pedagógica na Rede com foco no resultado dos alunos; III – lançar bases de um novo modelo de escola e um regime mais atrativo na carreira do magistério; IV – viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa; V – mobilizar, engajar e responsabilizar a Rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2013a).

Nos 5 pilares identificaram-se 327 ações executadas no período de 2011 a 2013 na rede estadual de ensino, dentre as quais 40 são alusivas ao quadro docente, ou seja, 12,23%, conforme dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (WOORWALD; PALMA Fº, 2013, p. 107-151).

Ressalta-se que o Programa Educação Compromisso de São Paulo forneceu os subsídios necessários para a oferta de um novo padrão de ensino, que serviu de base para a implementação do Programa Ensino Integral (PEI). Para isso, primeiramente foram instituídos o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) para os integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral pela Lei Complementar n. 1.164. A oferta de período integral em escolas do Ensino Médio veio por meio do “Projeto Escola Estadual de Ensino Médio [...]” de que trata a referida Lei, em conformidade com Resolução SE n. 12. Decorridos alguns meses, já no final do ano letivo, foi aprovada a Lei Complementar 1.191, alterando a LC n. 1.164 no que tange a viabilidade de ofertar o ensino integral em escolas que contassem além do Ensino Médio com o Ensino Fundamental também (SÃO PAULO, 2012a; 2012b; 2012c).

A instituição do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo, entre outros elementos, articulou a ampliação da jornada escolar do aluno com a jornada de trabalho do professor para 40 horas/semanais. O Programa oferece a possibilidade de ampliar o processo de ensino-aprendizagem para além do espaço restrito à sala de aula. Além disso, com um maior tempo do corpo docente em uma única unidade escolar é possível viabilizar a formação continuada em serviço, a discussão da proposta de atividades curriculares e projetos entre os pares, o que contribui para uma educação de qualidade. Na realidade “[...] a escola é, hoje, um local privilegiado onde o conhecimento pode ser produzido e socializado, [...]” (FREITAS, 2014, p. 49).

Para que o docente se insira no Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) é necessário o seu credenciamento no Programa, o qual se inicia com a sua adesão, porquanto a mesma é voluntária, conforme Resolução SE n. 65. Quando do “aceite” no

PEI, é observado “o comprometimento do profissional, referente à atuação no magistério da rede estadual de ensino, avaliado pela análise de sua frequência ao trabalho, nos 3 (três) últimos anos letivos, contados retroativamente à data-base do processo” (SÃO PAULO, 2013b).

Os profissionais do Magistério que aderiram ao RDPI estão sujeitos a avaliação desde a sua designação para atuar no PEI. Após a devolutiva dos resultados da avaliação, o profissional passa a participar do Programa munido do seu Plano de Formação - Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). O acompanhamento do trabalho do corpo docente por meio da avaliação é normatizado pelo “Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

No PIAF devem constar as competências de maior necessidade com vistas a potencializar suas “ações de autodesenvolvimento”. No decorrer do ano letivo os docentes são acompanhados e avaliados com a finalidade de detectar “o avanço no desenvolvimento das competências”, o que fornece elementos para a devida revisão e adequação do seu Plano Formativo. A partir disso se efetiva um processo cíclico, que se estende desde a avaliação de competências na entrevista, quando do credenciamento, até a “nova avaliação de competências”, agora no Regime de Dedicação Plena e Integral. As ações de desenvolvimento profissional da equipe concretizam-se a começar pela identificação dos pontos fortes e das dificuldades deparadas pelo profissional. Para supri-las oferece-se “a formação individual, com planejamento e ações específicas voltadas para cada necessidade”. No caso de identificação de pontos comuns propõe-se a formação coletiva, devidamente acompanhada no âmbito de gestão de desempenho, com ações formativas na escola e no [...] “âmbito regional ou central” (SÃO PAULO, 2014a, p. 5, 6, 8).

A carga horária multidisciplinar em escolas públicas estaduais inseridas no Programa Ensino Integral foi regulamentada conforme Lei Complementar n. 1.191. A Gratificação de Dedicação Plena e Integral está fixada em 75% do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimento em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério (SÃO PAULO, 2012c).

4 | RESULTADOS

No transcurso da pesquisa bibliográfica e documental observa-se que há uma preocupação com a busca de estratégias na forma de projetos e programas, que possibilitem a oferta de um currículo integralizado e diversificado envolvendo a comunidade escolar. Tudo em função da garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade, o que exige a aplicabilidade de metodologias adequadas à Educação Integral em Tempo Integral ligadas à jornada escolar ampliada.

Nas propostas apontadas no presente texto nota-se que, no âmbito do Estado de

São Paulo, a Secretaria da Educação há longa data tem se voltado para uma política educacional de caráter integral, quando propôs a implementação de: Ginásios Vocacionais; Projeto Jornada Única do Ciclo Básico; Programa Escola-Padrão; Projeto Escola de Tempo Integral e Programa Ensino Integral, a maioria com a permanência do professor 40 horas/semanais na escola.

No caso do Programa Escola-Padrão, submetido ao Regime de Dedicação Plena e Exclusiva, estabelecia-se o direito à gratificação correspondente a 30% para o período diurno e 20% para o noturno do valor da referência inicial da classe a que pertencesse, observada a jornada a que estivesse sujeito. No Programa Ensino Integral, sob o Regime de Dedicação Plena e Integral, a Gratificação de Dedicação Plena e Integral é de 75%.

Em relação às Escolas de Tempo Integral, antes da viabilidade de converterem-se ao Programa Ensino Integral, não havia alusão à jornada de trabalho em período integral, pois os docentes lotados nas unidades escolares permaneciam vinculados à jornada simples. Com essa adesão o quadro do magistério em exercício nas ETIs passam a fazer jus à GDPI de 75%.

De acordo com dados apurados "[...] mais de 48 mil estudantes são atendidos pelas 226 Escolas de Tempo Integral (ETI), que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais"[2]. Porém, esse quadro poderá mudar com a conversão das ETIs em PEI.

Com efeito, tanto o RDPE apresentado no Projeto Escola-Padrão quanto o RDPI no Programa Ensino Integral, evitam problemas como os citados na pesquisa de Oliveira e Vieira (2012, p. 175, 170), em relação a itinerância a que se sujeitam os docentes para completar a sua jornada de trabalho e a frequência com que levam atividades do trabalho "[...] para serem realizadas em casa [...]". Na realidade essas duas situações causam um certo desconforto aos docentes, evidenciando aquilo que Penna (2011, p. 65) considera de "precárias condições de trabalho".

O quadro de pessoal do magistério do Programa Ensino Integral é próprio e específico por meio de designação no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio, diferenciado do módulo de pessoal legalmente estabelecido para as escolas estaduais de ensino regular, conforme estabelece a Resolução SE n. 67 (SÃO PAULO, 2014b). A permanência do docente no Programa depende do resultado da avaliação do seu desempenho, inclusive acompanhada pelo mesmo quando da devolutiva da avaliação final, cuja regulamentação encontra-se na Resolução SE n. 68 (SÃO PAULO, 2014c). O Programa iniciou com adesão de 16 unidades escolares (2012). No momento conta com 1.064 escolas (2021).

2 https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral. Acesso em: 26 mar. 2021.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, observa-se que a legislação federal impulsiona a estadual e a formulação de políticas específicas à esfera local. Além disso, evidenciam-se temáticas presentes na agenda político-educacional, a exemplo de formação continuada, valorização do capital humano, avaliação e condições de trabalho, relacionadas à jornada docente.

Conforme a análise do tema proposto, observa-se que a implementação dos projetos e programas voltados à Educação Integral no Estado de São Paulo produziram alterações na jornada de trabalho docente. Ademais, é possível perceber que uma determinada temática pode interferir sobre outra, de forma a que faça parte da agenda político-educacional, a exemplo da implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral na jornada de trabalho docente a partir do Programa de Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. Isso significa que há uma inter-relação entre as políticas públicas com vistas a produzir um fim único.

Para análise do processo de implementação do RDPI na jornada de trabalho docente na rede estadual de São Paulo, no contexto do PEI, foi feita pesquisa bibliográfica e documental, considerando-se: a legislação a nível federal, estadual, além de documentos emanados do Governo do Estado de São Paulo, que explicitam os conteúdos das políticas formuladas e dados institucionais sobre a sua implementação.

Com base na pesquisa bibliográfica e documental detecta-se na proposta do RDPE e do RDPI a jornada de trabalho em uma única unidade escolar, favorecendo o trabalho em equipe, uma formação contínua mais centralizada e a proposta de projetos sociais que favorecem a humanização entre os pares, enfim a valorização profissional.

Acredita-se que a ampliação do Programa Ensino Integral dar-se-á ao longo do tempo. Consequentemente, uma gama significativa de docentes ainda ficará à margem do RDPI e do GDPI. Com isso esse corpo docente deixa de beneficiar-se de: formação continuada no espaço escolar; trabalho coletivo entre os pares; uso da autonomia para o desenvolvimento de projetos educativos; uma melhor interação com os discentes e aproximação com a família. Além disso, passam a sujeitar-se à problemática da itinerância para completar sua jornada de trabalho, entre outras carências que refletem sobre o trabalho docente, prejudicando a oferta de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. Debates e propostas. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **R. bras. Est. Pedag**., Brasília, 65 (150): 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.172**, de 9 de jan. de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em; 03 5 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 28 de maio de 2009. Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009[...]. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato215-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2,** de 22 de dezembro de 2017b. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CP n. 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, [...] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103631-rces004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf [...]. Acesso em: 21 fev. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em grupo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22. N. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157. Acesso em: 29 mar. 2021.

CONTRERAS, José. **Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. In: Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, p. 71-88, 2002.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C, Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250027561_Vinte_anos_da_politica_do_ciclo_basico_na_rede_estadual_paulista>. Acesso em: 05 fev. 2021.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulado na prática de ensino e nos estágios**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GRUND, Zelina Cardoso. **Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo**. 180 f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente. SP. 2019. Disponível em: http://handle.net/11449/190842. Acesso em: 18 fev. 2021.

MASCELLANI, Maria Nilce. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. Rio de Janeiro: Editora Núcleo Piratininga de Comunicação, 2010.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral. Compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NÓVOA, Antônio. **Esboço de um modelo de análise da profissão docente**. In: Profissão Professor. Porto - Portugal: Porto Editora, p. 22-34, 2014.

OLIVEIRA D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

PARENTE, C. M. D. A Construção da Meta de Educa***ção e***m Tempo Integral do Plano Nacional de Educa***ção (2014).*** **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 23-42, 2017. Edição Especial. Disponível em: <www.2.marilia.unesp.br/revista/index.php/educacaoemrevista.article/dowload/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PENNA, M. G. O. **Exercício docente:** posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. São Paulo: Junqueira & Marin: FAPESP, 2011.

SÃO PAULO. **Lei n. 6.052**, de 3 de fevereiro de 1961a. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. Disponível em: <https://governosp.jusbrasil.com.br/legislacao/224514/lei-6052-61>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 38.643**, de 27 de junho de 1961b. Regulamenta a Lei n. 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 21.833**, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 28.170**, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34.035**, de 22 de outubro de 1991a. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão". Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035-22.10.1991.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34.036**, de 22 de outubro de 1991b. Dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do pessoal do Quadro do Magistério, em “Escola Padrão”. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34036-22.10.1991.html. Acesso em: 03 mar. 2021.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 671**, de 20 de dezembro de 1991c. Institui o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva a integrantes do Quadro do Magistério. Disponível em: https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181057/lei-complementar-671-91. Acesso em: 03 mar. 2021.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 672**, de 20 de dezembro de 1991d. Institui gratificação por trabalho no curso noturno em Escola-Padrão, na forma que especifica. Disponível em: https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181056/lei-complementar-672-91. Acesso em: 03 mar. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 36.445**, de 11 de janeiro de 1993. Altera o artigo 2.º do Decreto n.º 34.036, de 22 de outubro de 1991 (carga horária semanal do Professor I). Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1993/decreto-36445-11.01.1993.html>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 89**, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=10/14/2009%203:39:14%20PM. Acesso em: 2 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 3**, de 28 de janeiro de 2011a. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_11.[...]. Acesso em: 03 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 57.571**, de 2 de dezembro de 2011b. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011-57571- [...]. Acesso em: 06 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.164**, de 04 de janeiro de 2012a. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral [...]. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto58140.15.06.2012. Acesso em: 04 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE 12**, de 31 de janeiro de 2012b. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_12.HTM. Acesso em: 21 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.191**, de 28 de dezembro de 2012c. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacaolei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html. Acesso em: 04 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Melhor Gestão – Melhor Ensino**, p. 5, 2013a. Governo do Estado de São Paulo Secretaria de Estado da Educação Coordenadoria de Gestão e Educação Básica Diretoria de Ensino - Região de São Bernardo do Campo. São Paulo.

SÃO PAULO. **Resolução SE 65**, de 16 de setembro de 2013b. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral**. Caderno do Gestor. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo, 1. Ed. 2014a, p. 5-6-8.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 67**, de 16 de dezembro de 2014b. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14. Acesso em: 03 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 68**, de 17 de dezembro de 2014c. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Disponível: iau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_14. [...]. Acesso em: 03 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 60**, de 6 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/60_17.HTM? Acesso em: 02 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 69**, de 12 de dezembro de 2019a. Altera a Resolução SE 60, de 06-12-2017, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_19.HTM?. Acesso em: 02 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC/SP n. 44**, de 10 de setembro de 2019b. Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM?. Acesso em: 28 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 7**, de 17 de janeiro de 2020. Altera a Resolução SE 60, de 06-12-2017, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: iau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/7 [...]. Acesso em: 28 mar. 2021.

SARMENTO, Albertina Paes; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Escola-Padrão: curta vida, longa saudade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Vol. 2, n.1.2011.Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

SOUZA, R. F. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

WOORWALD Herman; PALMA Fº, João Cardoso. C. **Políticas públicas e educação**: diálogo & compromisso. São Paulo, SP. CTP, impressão e acabamento: imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2013.

CAPÍTULO 23

REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 05/04/2021

Allana Ladislau Prederigo
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/0594564884765331

Letícia Soares Fernandes
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/7887681168327293

Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/0529970839857956

Rafael Carlos Queiroz
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/4292356485093585

RESUMO: Observa-se nas últimas décadas um movimento global de ampliação do diálogo sobre a educação inclusiva, que tem como ponto de partida a defesa pelo acesso igualitário de todos à educação. O artigo traz reflexões oriundas de dois estudos de iniciação científica, que buscaram entender como se dá a educação inclusiva em diferentes contextos, uma vez que o processo de inclusão é entendido como contexto global, tendo como objetivo compreender a transição vivida pelos profissionais da educação de um agrupamento de escolas de Famalicão/Braga/Portugal, a partir da implementação do Decreto-Lei nº 54/2018. Além disso, tece diálogos entre a referida legislação e as narrativas dos profissionais a partir dos espaços discursivos constituídos na visita técnica realizada em outubro de 2019. Fundamenta-se na metodologia de estudo de caso com uma abordagem comparada, conversando com a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1987), dando destaque ao conceito de discurso. Os dados foram produzidos por meio de análise documental e espaços discursivos constituídos com os profissionais da educação na visita. Como resultados destaca-se que, no ano em que se deu a produção de dados, ainda havia, no contexto escolar, um processo de transição para atender o Decreto-Lei, mas os profissionais demonstraram afinidade com determinações do Decreto. Compreende-se ainda que o Decreto-Lei reafirma o compromisso com a educação inclusiva do país, trazendo uma nova organização no intuito de melhor atender o processo de inclusão. Por último, destaca-se o papel fundamental dado a equipe multidisciplinar no processo de intervenção e acompanhamento dos alunos contemplados pela educação inclusiva.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva. Estudo Comparado. Teoria do Agir Comunicativo. Profissionais da educação.

REFLECTIONS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION POLICIES IN PORTUGAL

ABSTRACT: In the last few decades, there has been a global movement to expand the dialogue on inclusive education, which has as its starting

point the defense of equal access to education for all. The article brings reflections from two scientific initiation studies, which sought to understand how inclusive education takes place in different contexts, since the inclusion process is understood as a global context, with the objective of understanding the transition experienced by education professionals in a grouping of schools in Famalicão / Braga / Portugal, following the implementation of Decree-Law No. 54/2018. In addition, it weaves dialogues between the referred legislation and the professionals narratives from the discursive spaces constituted in the technical visit carried out in October 2019. It is based on the case study methodology with a comparative approach, related to the Theory of Communicative Acting de Habermas (1987), highlighting the concept of discourse. The data were produced through documentary analysis and discursive spaces created with education professionals during the visit. As a result, it is noteworthy that, in the year in which data were produced, there was still, in the school context, a transition process to comply with the Decree-Law, but the professionals showed affinity with the determinations of the Decree. It is also understood that the Decree-Law reaffirms the commitment to inclusive education in the country, bringing a new organization in order to better serve the inclusion process. Finally, we highlight the fundamental role given to the multidisciplinary team in the process of intervention and monitoring of students contemplated by inclusive education.
KEYWORDS: Inclusive Education. Comparative Study. Theory of Communicative Acting. Education professionals.

1 | INTRODUÇÃO

No final do século XX, inicia-se um movimento global de ampliação do diálogo sobre a Educação Inclusiva, que tem como ponto de partida a defesa pelo acesso igualitário de todos à educação. Entretanto, esse movimento não se configura como linear e igual em todos os contextos, pelo contrário, a Educação Inclusiva se desenvolve com diferentes características entre os países, de acordo com os contextos políticos, econômicos e sociais.

Levando em conta essa influência principalmente no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, citaremos aqui dois documentos que tiveram influência mundial. O primeiro é a Declaração dos Direitos Humanos (1948) no qual concebeu todos os seres humanos como sujeitos de direitos, dessa forma, esse documento traz a humanidade para os indivíduos que durante muito tempo foram considerados e tratados de formas desumanas e sem direitos algum.

O segundo é a Declaração de Salamanca (1994), um dos primeiros documentos que trazem o termo educação inclusiva, que tem como princípio o acesso à educação nas escolas comuns para todos, independente de quaisquer dificuldades que possam ter ao longo desse processo. Além disso, neste documento fica claro que as escolas inclusivas devem conhecer as necessidades de seus alunos, buscando meios para assegurar o aprendizado de todos.

Entretanto, pesquisas como de Rodrigues (2006) apontam que há distorções quanto à condição e construção de uma escola inclusiva, pois há uma crença de que basta a inserção do aluno e/ou o ato da matrícula para que a escola seja inclusiva. Enfatizamos

nossa discordância com essa afirmação, pois temos como ponto norteador que o processo de inclusão de todos os alunos requer além da garantia de acesso à sala comum, mas perpassa aos recursos físicos, financeiros e humanos.

No contexto deste movimento global, destacamos que a agenda 2030 para a educação (ONU, 2015), formulada pelos 193 estados-membros da mesma, se compromete e determina como uma meta a ser alcançada até 2030 "[...] eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com **deficiência**, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade" (ONU, 2015, grifo nosso).

Neste texto buscamos compreender, em específico, a perspectiva inclusiva dos processos educacionais de Portugal, pois acreditamos que a reflexão sobre a educação inclusiva em diferentes contextos pode contribuir no diálogo e na análise dos movimentos locais nos municípios do Espírito Santo realizados pelo grupo de pesquisa "Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees - CNPq/UFES), ao qual fazemos parte.

A necessidade de ampliar nossos olhares para diferentes contextos educativos como o de Portugal corrobora com o Grufopees que nos últimos anos têm se dedicado, entre outras demandas, a entender e analisar diferentes contextos da educação inclusiva em âmbito internacional (ALMEIDA; CAETANO, 2019). Assim, nos anos de 2018 e 2019 o Grupo realizou visitas técnicas-acadêmicas ao distrito de Braga/Portugal, em parceria com a Universidade do Minho, construindo relações entre as universidades luso-brasileiras.

Nesse sentido, o presente estudo constitui-se a partir da pesquisa atual do Grufopees e de duas pesquisas de iniciação científica. Toma como perspectiva metodológica o estudo de caso com abordagem comparada. Essas pesquisas almejam compreender as práticas pedagógicas, a gestão pública e a formação de professores em municípios capixabas e no contexto português.

Dessa forma, Fernandes (2013) aponta que as políticas educativas relacionadas à educação especial no país em questão acompanharam e aderirem às experiências com evoluções positivas de outros locais e as recomendações realizadas por organismos internacionais, sendo o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) utilizado para indicar o público contemplado pela política.

Essa concepção é assumida pela Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE - (PORTUGAL, 1986) que define pela primeira vez como direito a matrícula nas escolas comuns daqueles que estavam matriculados em escolas especiais, ou seja, que permaneciam até então segregados.

Entretanto, de acordo com Borges (2019) o direito à educação e à integração escolar em Portugal só teve plena concretização nos anos 90, por influência da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) citada anteriormente, que advogaram a favor do direito de todos à educação e à participação

efetiva na sociedade e na escola.

No sentido de dialogarmos com o contexto português em se tratando da educação numa perspectiva inclusiva, nesta pesquisa buscamos compreender a transição vivida pelos profissionais da educação a partir da implementação do Decreto-Lei nº 54/2018. Para tanto, procuramos tecer diálogos entre a referida legislação e as narrativas dos profissionais a partir dos espaços discursivos constituídos na visita técnica em outubro de 2019.

O estudo fundamenta-se na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1987), alicerçados em seu conceito de discurso (HABERMAS, 2004). Dialogamos com outros atores que tomam essa perspectiva teórica para compreensão e análise de contextos educacionais (DEVECHI, 2010; ALMEIDA, 2010). Segundo Almeida (2010), o filósofo alemão Jurgen Habermas é considerado um dos mais importantes intelectuais da segunda metade do século XX e sua Teoria enfatiza a importância da argumentação e do diálogo no estabelecimento da racionalidade das proposições.

A seguir falaremos sobre o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa. Logo após, realizaremos uma triangulação entre as narrativas dos espaços discursivos, o Decreto-Lei nº 54/2018 e a literatura.

2 | PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Do ponto de vista teórico-metodológico, essa pesquisa se constitui como uma pesquisa qualitativa, alicerçada em um estudo de caso, que segundo André (2013, p. 97), focaliza "[...] um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade".

Assim, buscamos uma perspectiva metodológica que nos permite além compreender a realidade portuguesa, entender e refletir sobre a nossa própria prática e a nossa realidade capixaba. Dito isso, nos ancoramos em uma abordagem comparada, visando ultrapassar as dimensões do discurso comparatista sustentado no determinismo e no pragmatismo como aponta Malet (2004).

A aproximação com a realidade portuguesa inicia-se em 2018 por meio de visita técnico-científica à Universidade do Minho (Braga/Portugal), que possibilitou o diálogo com professores e outros profissionais que desenvolvem estudos e ações formativas para professores da educação básica considerando os processos de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, bem como o fortalecimento da internacionalização do grupo de pesquisa.

Essa parceria entre universidades resultou na segunda visita técnico-acadêmica realizada em outubro de 2019 ao agrupamento de Vila Nova de Famalicão, em Braga/Portugal, na qual estiveram presentes a professora doutora e líder do Grufopees, três alunas da graduação, dois alunos da pós-graduação e duas recentes mestres pela Universidade,

além de três gestoras de duas redes de ensino capixabas e uma professora doutora de outra instituição capixaba.

O lócus da pesquisa, Vila Nova de Famalicão, é uma cidade que fica localizada no extremo norte de Portugal, fazendo parte do distrito de Braga. O agrupamento de Famalicão é composto por 14 escolas básicas e no ano de 2019 possuía 19.597 alunos matriculados no ensino não superior, de acordo com o Pordata[1] (Base de Dados Portugal Contemporânea).

Nessa visita realizamos *espaços discursivos* com diferentes profissionais da educação inclusiva do agrupamento de escolas Vila Nova de Famalicão. Os espaços discursivos tomam como princípio a concepção de Discurso em Habermas (2004). Segundo autor, os discursos filtram aquilo que é racionalmente aceitável para todos, separando as crenças questionáveis daquelas que recebem um status temporário de conhecimento não problemático, funcionando como "máquinas de lavar" (p. 63). É nesse contexto em que analisamos os discursos produzidos em nossos espaços discursivos, uma vez que os entendemos como momentos para legitimação da verdade problematizada.

Foram realizados quatro espaços discursivos: 1º - coordenadora da educação inclusiva e coordenadora do primeiro ciclo; 2º - professores da educação inclusiva do agrupamento; 3º - equipe multidisciplinar; e o 4º - coordenadora do Centro de Formação Agrupamento de Escolas Vila Nova de Famalicão, em Braga/Portugal. Cabe destacar que no presente texto focaremos os três primeiros espaços discursivos.

Nesse sentido, temos como autores-participantes as alunas da graduação, os alunos da pós-graduação e a professora líder do Grufopees (CNPq/UFES), da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como nove profissionais da educação inclusiva, entre coordenadoras e professores integrantes da equipe multidisciplinar do agrupamento de Vila Nova de Famalicão, em Braga/Portugal. Os dados foram produzidos nos três espaços discursivos, utilizando os instrumentos de gravação e transcrição de áudios, diário de campo e observação participante.

Os dados dos espaços discursivos, bem como os documentos legais de Portugal, foram analisados por meio de uma análise alicerçada no conceito de discurso em Habermas (2004). Segundo Devechi (2010), o discurso em Habermas “[...] funciona como atitude reflexiva provisória que oferece às certezas abaladas a possibilidade de retorno ao trato ingênuo do mundo" (p. 269), o que significa dizer que no discurso a verdade problematizada tem chance de ser validada e reintroduzida na ação.

Buscamos, alicerçados no agir comunicativo de Habermas (1987), a construção de conhecimentos com o *outro*. Assumindo como premissa que se substitui o sujeito solitário pelo sujeito-objeto, tomando o conhecimento como linguisticamente mediado, relacionado com o agir e com a prática cotidiana. Levando em conta que o processo cognitivo tem

1 Disponível em: <https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pr%c3%a9+ escolar++b%-c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-166>. Acesso em: 25 ago. 2020.

caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. Portanto, os espaços discursivos foram estabelecidos por meio da possibilidade de constituir uma comunidade intersubjetiva com base na fala argumentativa.

3 I OS ESPAÇOS DISCURSIVOS CONSTITUÍDOS PARA COMPREENSÃO DO DECRETO-LEI E DAS NARRATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

No que tange a educação inclusiva em Portugal, Borges (2019) nos diz que o governo, a partir do Decreto-Lei nº 3/2008, considera que existem estudantes que apresentam necessidades educativas especiais que implicam a adequação do processo de ensino e aprendizagem, e que dentro desse grupo encontram-se aqueles com necessidades permanentes, que também contam com o recurso da modalidade da Educação Especial.

Uma pesquisa realizada pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)[2] constatou que, entre os anos letivos 2016 a 2018, o número de educandos com necessidades especiais que passaram a frequentar as escolas regulares em Portugal aumentou em 7%. Esses números são resultados de intensas lutas e políticas públicas no país, o que também explica que [...] 98,9% das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais encontram-se matriculados nas escolas comuns portuguesas" (BORGES, 2019, p. 210).

No ano de 2018 houve implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 que teve como objetivo reafirmar o compromisso do país com os alunos da educação inclusiva (PORTUGAL, 2018). Esse documento traz uma série de normativas que visam atender os educandos em suas particularidades e diversidades, acarretando um processo de transição dos profissionais da educação. Sobre a educação inclusiva a legislação nos diz:

> Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (PORTUGAL, 2018).

Instigados a compreender tal transição vivida pelos profissionais, teceremos a seguir um diálogo entre esta legislação, as falas dos profissionais nos espaços discursivos constituídos e nossa percepção pelo que foi vivenciado na visita.

Em um primeiro momento procuramos entender quais as principais <u>mudanças que o Decreto-Lei causou na prática dos profissionais</u>, neste sentido obtemos a seguinte resposta:

> Nós temos de nos adaptar no nosso trabalho, há uma ligeira mudança, principalmente com as medidas adicionais. Então anteriormente nós tínhamos os chamados currículos especiais individuais, eles estão nas chamadas disciplinas práticas, ou seja, educação física, tecnológica, educação visual, música. [...] Normalmente nós temos um programa que é construído de acordo com a dificuldade de cada aluno e era mais currículo funcional, era

2 Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Acesso em 25 ago. 2020.

> considerado um currículo funcional. Neste momento, há algumas diferenças que estamos a tentar, que os alunos estejam mais tempo possível no contexto de sala de aula (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1º ESPAÇO DISCURSIVO, 14/10/2019).

A fala da coordenadora contempla o que está previsto na introdução do Decreto-Lei sobre as mudanças propostas, que entre outras, diz das alterações na forma como a escola, as estruturas de apoio e a equipe multidisciplinar organizam-se para a identificação, acompanhamento e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais e/ou responsáveis, e do próprio aluno (PORTUGAL, 2018).

Além dessas mudanças, destacamos a fala da professora de educação especial, que nos diz que o Decreto-Lei focaliza o atendimento numa perspectiva educacional, buscando afastar-se da lógica clínico-terapêutica tão presente na educação das pessoas com deficiência.

> Essa parte do alarmismo inicial de mudar o nome das coisas, sentimos eu senti que não é nada assim tão diferente! [ ] ela vai melhorar em termos de documentos estruturais, nós teremos muita papelada para preencher e agora estamos um bocadinho mais folgadas nessa parte burocrática, digamos assim. [...] E também foi foco deixar de ser da parte médica e passamos a ser foco voltado para a educação, **nós somos profissionais da educação e, portanto devemos valorizar aquilo que é educação, os aprendizados dos alunos e não se eles tem uma doença ou uma patologia** (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2º ESPAÇO DISCURSIVO, 15/10/2019).

Questionamos essa lógica enraizada historicamente na constituição da instituição escolar de que a deficiência está ligada ao não aprender, de que a falta de algo é intrínseco à pessoa com deficiência. Refutamos tal lógica, uma vez que entendemos que o estigma desses alunos acaba por contribuir na manutenção da exclusão e da desigualdade dentro da escola. Nesse contexto, Sobrinho, Sá e Pantaleão (2017) falam da disseminação de um conhecimento social fundamentado numa perspectiva médico-clínica que orienta esses modos de intervenção com as pessoas com deficiência.

Ainda se tratando da questão médica relacionada à educação inclusiva, a psicóloga do agrupamento de Famalicão nos diz o seguinte:

> A qualquer momento que o professor da turma identifica a dificuldade no acesso ao currículo das crianças tendo um diagnóstico ou não, [...] é importante para a intervenção no centro de educação especial, não é importante para os professores que têm os alunos na turma que em qualquer momento que tenham dificuldade podem enviar também para cumprir essas medidas e não precisa de passar por processo algum, isso torna a resposta muito rápida, muito acelerada e responde no momento em que o aluno precisa. Antigamente não, esse processo poderia demorar ao menos dois meses [...] (PSICÓLOGA, 2º ESPAÇO DISCURSIVO, 15/10/2019).

Nessa perspectiva observamos a partir da fala da psicóloga que o processo de identificação e diagnóstico dos alunos sustentam-se no processo pedagógico. O Decreto-Lei

no artigo 20º diz que a identificação e o diagnóstico devem ser feitos o mais precocemente possível, por iniciativa da família, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno, sendo encaminhados ao diretor. Este, por sua vez, deve solicitar à equipe multidisciplinar a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (PORTUGAL, 2018).

Concluímos, portanto, que o diagnóstico das dificuldades e necessidades dos alunos, deve ser feito o mais rápido possível pelos profissionais da equipe multidisciplinar, que são profissionais majoritariamente da área da educação. Uma questão nos instiga: será que esse processo "acelerado" de identificação dos alunos que necessitam de atendimento da educação especial não pode trazer equívocos no diagnóstico dos alunos?

Corroboramos com Camizão (2016) quando nos diz que "[...] o diagnóstico que tem como objetivo garantir o atendimento adequado referente à saúde expande-se a outras áreas da vida efetivamente". Isto é, quando o diagnóstico é feito pela área da saúde, o atendimento educacional recebido pelos alunos terá influência dessa área, o mesmo acontece quando o diagnóstico é feito pela área pedagógica.

Visto que a equipe multidisciplinar agora desempenha um papel importante na educação inclusiva em Portugal, buscamos entender melhor quais as suas atribuições, quem são os profissionais que a compõem e, posteriormente, como funciona na prática. De acordo com Oliveira (2015), a equipe multidisciplinar incorpora diversos profissionais com um objetivo em comum, que neste caso, refere-se às necessidades do aluno, cada um dentro de sua área, trazendo contribuições para a resolução das necessidades de cada educando.

No Decreto-Lei a equipe multidisciplinar está descrita como um recurso organizacional específico do apoio à aprendizagem e à inclusão, composta por membros permanentes e membros variáveis. Sobre suas principais atribuições, no artigo 12º estão descritas como propor, acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; e prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas (PORTUGAL, 2018).

Neste contexto, no terceiro espaço discursivo dialogamos com a equipe multidisciplinar no sentido de compreendermos o trabalho realizado. De acordo com a psicóloga, "[...] a equipe multidisciplinar que já vem a composição pré-definida, tem que ter um psicólogo, por exemplo, a saúde escolar, vários professores-coordenadores de vários anos de escolaridade e alguém da educação especial". Esses profissionais são permanentes na equipe, e de acordo com o caso de um aluno, outros profissionais ou familiares são convidados a análise das demandas.

> [...] são convocados sempre os encarregados de educação, que no momento são os pais e se tiver terapeutas, ou seja, todos técnicos envolvidos no processo daquela criança. [...] somos uma equipe que mobiliza medidas e

estratégias para ajudar as crianças em detrimento de dificuldade que pode ser de natureza pedagógica, mas pode ser de natureza pessoal. É claro que nós aqui fazemos parte da equipe, mas também trabalhamos com eles, fazemos parte da intervenção. Mas o objetivo principal da equipe é mobilizar esses recursos [...]. (PSICÓLOGA, 3º ESPAÇO DISCURSIVO, 21/10/2019).

Assim, entendemos que a equipe multidisciplinar de Vila Nova de Famalicão é composta por membros da saúde escolar, por professores que são coordenadores dos variados anos escolares e pela professora/coordenadora da educação especial, sendo responsável por mobilizar medidas e estratégias no suporte às crianças com necessidades educativas especiais. Por isso, acreditamos que tais atribuições correspondem a um trabalho colaborativo realizado pela equipe no que tange a educação inclusiva.

Entretanto, os diálogos realizados nos fizeram questionar quais as relações estabelecidas dentro do contexto escolar entre os profissionais de Vila Nova de Famalicão. Os profissionais acreditam que para a inclusão ser realizada de fato, deve ser ter comprometimento de todos? Desta maneira, nos diferentes momentos e espaços buscamos questionar sobre a responsabilidade do processo de aprendizagem dos alunos da NEE. O trecho a seguir do diário de campo revela nossa percepção sobre o referido assunto:

Quando questionadas sobre a colaboração entre os diferentes profissionais no processo de ensino aprendizagem dos alunos, as professoras de educação especial sempre trazem em suas falas que há uma troca de ideias entre elas e os professoras da sala comum, estes ocorrem via e-mail institucional, em conversas não oficiais em corredores e banheiros assim como por telefone (DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/2019).

Desta maneira, entendemos que os profissionais acreditam que o trabalho conjunto em prol da aprendizagem dos alunos deve ser realizado, porém, mesmo que o Decreto-Lei 54/2018 traga a necessidade de o ensino ser realizado de forma colaborativa, não se tem a garantia de espaços-tempos para que todos os profissionais possam realizar esse diálogo.

Concordamos com Marin e Moretti (2014) que dizem que o trabalho colaborativo se constitui em uma ação pedagógica que atende as demandas apresentadas tanto pelos estudantes com NEE, quanto por seus professores. Acreditamos que este trabalho deve se dar não apenas entre o professor da sala de aula comum e o professor da educação especial, mas sim entre todos os profissionais da escola.

Na pesquisa de Passos (2011) é evidenciado que o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola acarreta um movimento positivo na aprendizagem de todos os alunos, uma vez que trabalhando em conjunto os profissionais conseguem identificar e atender as especificidades dos educandos, pois há partilha de informações. Vale destacar, que esse aspecto positivo vai além da relação professor e aluno, melhorando também as relações interpessoais entre os profissionais, que se apoiam mutuamente no processo.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, destacamos que a educação inclusiva em Portugal em 2019 se encontrava em um processo de transição, mas que os profissionais participantes da pesquisa demonstraram em suas práticas e discursos uma afinidade com o que o Decreto-Lei nº 45/2018 traz em seu texto.

Assim, pudemos compreender por meio dos espaços discursivos constituídos na perspectiva do discurso em Habermas (2004) como se deu a transição vivida pelos profissionais do agrupamento de Vila Nova de Famalicão/Braga/Portugal no que tange a implementação do Decreto-Lei.

Evidenciamos que o Decreto-Lei veio para reafirmar e reorganizar o processo da educação inclusiva em Portugal, como também ter um olhar voltado para as práticas pedagógicas dos profissionais da educação envolvidos no processo. Entendemos que agora a equipe multidisciplinar possui um papel fundamental neste contexto, tecendo diálogos entre as diferentes profissionais, os pais e o aluno com necessidades educativas especiais, em um processo de colaboração.

Esse olhar para outros contextos da educação inclusiva nos permite um novo olhar para nossa realidade vivida em contextos capixabas. Os diálogos produzidos durante o percurso da pesquisa se constituem como conhecimentos a serem discutidos e analisados agora em nosso contexto. Desta forma, vamos ao encontro da teoria do agir comunicativo em Habermas (1987), na qual podemos repensar e reconstruir nossos conceitos, que mais uma vez serão postos em xeque.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, E. S. A gestão pública da inclusão escolar: interfaces Brasil e Itália. In: Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Estudo comparado internacional em educação especial**: políticas e práticas em diferentes cenários. 1ed.Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, v. 01, p. 76-100.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial**: Estudo comparado Brasil e Portugal. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial**: o modelo médico-psicológico ainda vigora? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil** (UNIC/RIO). Jan. 2009. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

DEVECHI, C. P. V. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 259-273, jul./dez. 2010.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. In: **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-211, Jul-Dez, 2013.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: racionalidad de la accion y la racionalizacion social. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

MALET, R. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educ. Soc**., Campinas, v.25, n.89, p.1301-1332, 2004.

MARIN, M.; MARETTI, M. **Ensino Colaborativo**: estratégia de ensino para a inclusão escolar. I Seminário Internacional de inclusão escolar: práticas em diálogos. UERJ. 2014.

OLIVEIRA, A. P. S. **Concepções e práticas do trabalho da equipe multidisciplinar diante das crianças com necessidades educacionais especiais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade do Minho, Braga, 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: Marli André (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo** nº 46/86 de 14 de outubro, 1986.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho de 2018. **Diário da República** n.º 129/2018, Série I, 2018.

RODRIGUES. D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: Rodrigues D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SOBRINHO, R. C; SÁ, M. G. S. C. de; PANTALEÃO, E. O *jogo* das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, out./dez. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

CAPÍTULO 24

TROCA DE SABERES ENTRE PROFESSORA DE MATEMÁTICA E ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Amanda Conceição Almeida Guimarães
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/9128159106828495

Juliano Delabianca
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/8601593092704592

Jaqueline Magalhães Brum
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/9550759814628513

Este trabalho foi apresentado nos Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial e VII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, na seção de Comunicação Oral - Eixo 2 Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas.

RESUMO: Este artigo dedica-se a compartilhar as trocas de saberes entre uma professora de matemática e um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo por objetivo geral entender como a relação entre a professora regente e o aluno com TEA contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem em matemática numa turma do 6º ano de uma instituição particular de ensino regular na Grande Vitória-ES. A pesquisa é um estudo de caso de caráter qualitativo, em que se utilizou como instrumento de coleta de dados o caderno de observações, no qual há registros de diálogos com a professora de matemática e observações feitas durante o acompanhamento com o aluno autista em sala de aula e intervalos, além de uma prova do aluno, uma atividade trabalhada pela professora e registros fotográficos. Debruçou-se nos estudos de Lins (2009), Perez (2009), Toledo e Toledo (2009) e Paulo Freire (1987; 1997; 2005) para possíveis apontamentos de nossas inquietações. Os resultados mostraram que a relação professor/aluno construída contribuiu significativamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno em matemática, uma vez que este se sentiu motivado, valorizado e notado pela professora, fato que o tornou um aluno participativo nas aulas. Conclui-se que não há receitas fixas para trabalhar com alunos autistas, sendo indispensável acreditar, antes de tudo, que alunos com TEA apresentam a capacidade para aprender. Havendo a necessidade de refletir e analisar, como docente/educador, a prática, o planejamento das aulas ante as especificidades desses alunos, como também, sobretudo a refletir a maneira como se observam as relações sociais existentes na escola, pois, na qualidade de docentes, é preciso buscar ampliar os conhecimentos e trabalhar em conjunto.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Matemática. Transtorno do Espectro Autista. Ensino fundamental.

EXCHANGE OF KNOWLEDGE BETWEEN A MATHEMATICS TEACHER AND A STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: This article is intended to share the knowledge exchange between a mathematics teacher and a student with Autism Spectrum Disorder (ASD), having as its general objective to understand how the relationship between the conducting teacher and the student with ASD contributed to the teaching-learning process in mathematics in a 6th grade class of a private institution of regular education in Grande Vitória - ES. This research is a key study with a qualitative character, which uses as the data collection instrument the observations notebook, which contains records of dialogues with the mathematics teacher and observations made during the follow-up with the autistic student in the class and during intermission, as well as a student's test, an activity conducted by the teacher and photographic records. The research leaned on the studies of Lins (2009), Perez (2009), Toledo & Toledo (2009) and Paulo Freire (1987; 1997; 2005) for possible notes of our concerns. The results showed that the teacher/student relationship contributed significantly to the student's teaching-learning experience in mathematics when he felt motivated, valued and noticed by the teacher, a fact that helped him to become a participatory student in the class. It's concluded that there are no fixed procedures to work with autistic students, being indispensable to believe, first of all, that students with ASD unfold the capacity to learn. There is a need to reflect and analyze, as a teacher or educator, the practice and planning of the classes faced with these students' specificities, and above all to reflect on how the social relations existing in the school are observed, because as teachers, it is necessary to seek to expand knowledge and work together.
KEYWORDS: Education. Mathematics. Autism Spectrum Disorder. Elementary school. Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

Com as palavras de Ubiratan D'Ambrósio – "A matemática [...] é intrínseca ao ser humano" (2004, p. 26) –, ainda que seja corriqueiro testemunhar pessoas que não têm afinidade com a matemática, é inexequível negar sua essencialidade à vida. Esse fato é inerente à educação quanto às relações entre as culturas matemáticas nos processos de ensino-aprendizagem, sendo até uma área de investigação, especificamente desde os anos de 1980 (FIORENTINI; LORENZATO, 2009). Uma delas, internacionalmente reconhecida, é a do educador matemático brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, que desenvolveu uma linha de investigação denominada *etnomatemática*: "[...] um estudo cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas, mas também artísticas, religiosas, tecnológicas e científicas" (D'AMBROSIO, 2004, p. 17).

Delineamos, então, que a Matemática de um jeito ou de outro nos toca e, assim, estabelecemos relações próprias, experiências singulares, especiais a cada um. Este artigo, portanto, dedica-se a compartilhar as trocas de saberes entre uma professora de matemática e um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do 6º ano do ensino regular. Os autores deste artigo fazem parte do Projeto de Extensão "Formação Inicial e Continuada de Professores que Ensinam Matemática" na Universidade Federal do Espírito

Santo e do Grupo de Estudo em Educação Matemática do Espírito Santo (GEEM-ES).

Por conseguinte, algumas questões nortearam nosso caminho epistemológico, tais como: de que forma a professora regente buscou estabelecer relações com o aluno no início do ano letivo? Que estratégias a professora desenvolveu para o processo de ensino-aprendizagem desse aluno na matemática? Como essa relação entre professor e aluno contribuiu para o aprendizado em matemática?

Em busca de elucidar nossos questionamentos, traçamos, por objetivo geral, entender como a relação entre a professora regente e o aluno com TEA contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem em matemática numa turma do 6º ano de uma instituição particular de ensino regular na Grande Vitória-ES. Dessa forma, para alcançarmos esse objetivo, pontuamos os seguintes específicos:

a) Analisar estratégias que a professora regente utilizou para o ensino da matemática com esse aluno.

b) Identificar relações que a professora regente estabeleceu com o aluno em sala de aula.

c) Verificar, partindo da relação professor/aluno, se houve alguma contribuição para o aprendizado do aluno.

Desse modo, debruçamo-nos nos estudos de Lins (2009), Perez (2009), Toledo e Toledo (2009) e Paulo Freire (1987; 1997; 2005) para possíveis apontamentos de nossas inquietações.

O livro “Teoria e Prática de Matemática”, de Toledo e Toledo (2009), apresenta a importância de realizar uma avaliação diagnóstica, assim que o professor regente inicia seu trabalho com uma nova turma, visto que essa avaliação permitirá que o professor elabore e desenvolva seu trabalho de acordo com as especificidades, diversidades e diferenças dos alunos. Observar, dialogar, escutar, questionar, incentivar e assim por diante é um processo essencial para a construção das primeiras relações entre o professor e os alunos, pois só assim “[...] será possível definir objetivos, selecionar conteúdos e materiais de apoio e propor atividades, com uma melhor adequação didática” (p. 09). Além disso, os autores constatam que o processo de reflexão com os alunos que o professor deve realizar contribui tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a forma como o professor ensina.

Geraldo Perez (2004), em “Prática reflexiva do professor de matemática”, destaca que o tema relacionado ao processo de ensino-aprendizagem tem sido um dos mais pesquisados em Educação Matemática, uma vez que o índice de dificuldade em compreender a Matemática e suas aplicações é alto. Diante disso, o autor aponta que uma das causas para o fracasso em matemática dos alunos está atrelada à formação do professor, cuja forma de ensinar, muitas vezes, está distante da noção matemática que os alunos possuem, o que acaba não sendo compreendido por eles. Apesar de ser desafiador debater questões relacionadas à formação de professores, Perez (2009) propõe aos educadores o exercício da prática reflexiva, defendendo que “investigar sobre a sua

própria prática de formação é uma condição para o progresso profissional. É também a única forma de ser coerente no seu discurso e na sua ação” (p. 251). Incorporar essa prática, então, é fazer uma reflexão na ação e sobre a ação, ou seja, estar sensível às vivências e experiências do fazer pedagógico e permitir refletir sobre essas situações em busca do aperfeiçoamento da troca de saberes. Schön (1995:82) citado por Perez (2009, p. 257) diz que:

> Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

No momento em que o professor, então, compreende a necessária mudança de atitude e reflete sobre sua prática, ele deixa de ser o detentor do saber e passa a construir os saberes com os alunos, mediante o diálogo e as relações estabelecidas.

Portanto, podemos constatar que a postura de um professor reflexivo é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem de educandos público-alvo da Educação Especial, especificamente do TEA, uma vez que vai buscar desenvolver seu trabalho de acordo com as subjetividades do aluno, ensinar de forma apropriada e, consequentemente, aperfeiçoar a própria prática, mesmo que falte ao professor uma formação especializada para aquele instante. Nas palavras de Lins (2009, p. 112): “o problema não está na diferença, mas exatamente na recusa em reconhecê-la e lidar com ela frente a frente”.

Empenhar-se em aceitar as diferenças e lidar com elas positivamente no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula é uma das lutas presentes no campo educacional e, ao falar de luta, não podemos abster-nos da riqueza que Paulo Freire nos deixou em suas obras. Por esse motivo, ancoramos nossas reflexões com as de Paulo Freire em defesa de uma educação para a liberdade, não opressora nem bancária.

2 | DIALOGANDO COM PAULO FREIRE

Paulo Freire (1921-1997) é, até nos tempos atuais, um dos grandes anunciadores da pedagogia da autonomia, do oprimido, político e social. Freire (1997) afirma que a educação tem de ir ao encontro da liberdade e defende uma educação que desenvolva a criticidade, o protagonismo do educando, tal como a significação dos valores com o respeito às diferenças, na busca da formação do ser.

A escola, então, necessita propiciar meios para o exercício da prática dialógica e da autonomia, isto é, fazer pedagogia é descobrir e elaborar instrumentos para que o educando alcance a própria autonomia. Dessa maneira, a relação entre a pedagogia da

autonomia e a Educação Especial oferece as bases teóricas e metodológicas para a prática da educação especializada, já que, sem prática, não há teoria e, sem teoria, a prática pode tornar-se um ofício sem sentido.

O livro "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire (1987), não é apenas para os oprimidos, mas para aqueles que também tomam para si essa luta. Freire (1987) evidencia a importância da formação do educador, de uma formação específica, justamente para ter uma teoria para apoiá-lo em suas práticas pedagógicas. Ao continuar na perspectiva da formação de professor, com base nas contribuições em sua obra "Educar para transformar" (2005), podemos associar que a educação deve ser libertadora: a educação tem de ser esse processo da autonomia para uma aprendizagem que forma o indivíduo crítico.

Observamos a importância da autonomia para poder criar e promover atividades no coletivo. Notamos também como colabora para o desenvolvimento dos alunos com TEA, estimulando a sua autonomia e entendendo a importância de colaborar no processo de formação dos educandos que se constitui mediante uma construção dialógica. Freire (1997) reflete sobre o fato de a autonomia ser um processo que se constrói no dia a dia, sem data marcada: "é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão, e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade" (p. 56). Assim entendemos que a escola, ao desenvolver a proposta do trabalho colaborativo, possibilita experiências e aprendizagens fundamentadas no convívio social, na ética, no respeito e na própria autonomia do educando.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa é um estudo de caso de caráter qualitativo (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Utilizamos como instrumento de coleta de dados o caderno de observações, em que há registros de diálogos com a professora de matemática e observações feitas durante o acompanhamento com o aluno autista em sala de aula e intervalos, além de uma prova do aluno, uma atividade trabalhada pela professora e registros fotográficos.

A pesquisa ocorreu em uma instituição particular de ensino regular no turno vespertino com 30 horas de carga horária semanal. O turno era dividido em seis aulas com duração de 50 minutos cada uma e dois intervalos intercalados com duração de 20 minutos. Além disso, o início da primeira aula era após 20 minutos do horário de entrada, devido à organização da escola. A turma era composta por 34 alunos, um professor regente e um estagiário que acompanhava o aluno com TEA. O ensino de matemática era dividido em três disciplinas: Matemática I, que compreendia a Matemática Teórica; Matemática II, que trabalhava a Matemática Prática no Laboratório de Matemática; e, por último, a Matemática III, que abordava a Educação Financeira. Entretanto, neste estudo somente as aulas de Matemática II foram observadas e analisadas.

Em relação à prova do aluno e à atividade trabalhada pela professora, a instituição,

em busca de atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial, baseia-se em três níveis de prova: a prova de nível A é a prova-padrão aplicada a todos os alunos sem distinção; já as provas de níveis B e C são as ditas “adaptadas”, em busca do encontro com as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, a professora regente de Matemática II trabalhava com a turma três vezes por semana, sendo duas aulas em sala de aula e uma aula em laboratório. Os registros das observações com o aluno e dos diálogos com a professora foram realizados em tempo real em um caderno de campo. Os registros fotográficos foram realizados durante a aplicação de prova em uma sala específica e durante a disciplina Matemática II em sala de aula. A prova do aluno era de nível A e foi aplicada pela professora regente no início do ano letivo para uma avaliação diagnóstica. Já a atividade trabalhada pela professora regente foi adaptada de acordo o resultado da avaliação diagnóstica anteriormente realizada.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

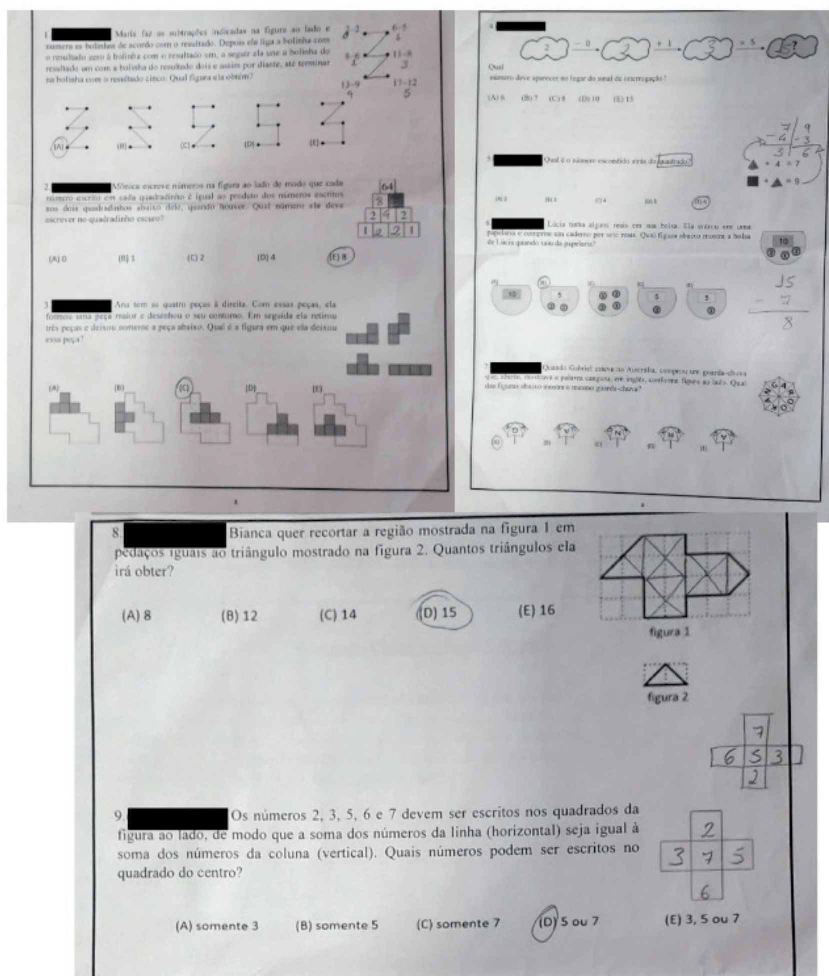
Os resultados apresentados dizem respeito à relação entre uma professora e um aluno com TEA no processo de ensino-aprendizagem em matemática numa turma do 6º ano, analisados com base nos registros de observações com o aluno, nos diálogos com a professora regente da disciplina de Matemática II, em uma prova do aluno e em uma atividade trabalhada pela professora regente em sala de aula, além de registros fotográficos.

Mediante as observações, constatou-se que a instituição particular de ensino regular conta com profissionais capacitados e articulados em suas funções, desde estagiários(as) até professores, pedagogos e diretor(a), sendo sinônimo de referência ao atendimento na Educação Especial. O diálogo na perspectiva da inclusão dos alunos acontece de maneira democrática, em movimentos de aproximação com as famílias e demais profissionais que trabalham diretamente com as crianças. Todavia, a instituição, ao trabalhar com níveis de provas, as ditas “adaptadas”, padronizam esse instrumento de avaliação, desviando as especificidades de cada aluno e classificando-os de acordo com médias obtidas. Logo, a autonomia de avaliação do professor com esse principal instrumento da instituição não é exercida, visto que, na relação do professor com o aluno, se apresentam os caminhos para a avaliação adequada do processo de ensino-aprendizagem de acordo as necessidades do aluno, como nos estudos de Luckesi aponta: “A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários” (2005, p. 45). Contudo, não aprofundaremos na questão de avaliação, pois o foco da discussão está voltado para as estratégias da professora e sua relação com aluno.

À vista disso, a professora, quando solicitada a falar das metodologias e estratégias de mediação, expõe como primeiro passo o conhecimento das habilidades e limitações que o aluno apresenta. Reforça, nas palavras, a necessidade de desenvolver uma linguagem única com cada aluno, compreendendo a forma como cada um se comunica:

> [...] Nem todos os alunos estão dispostos a fazer uma avaliação, muitas vezes eu tenho que ir pegando no *feeling* mesmo, porque cada aluno tem seu tempo, suas particularidades em compreender a linguagem matemática, alguns de forma mais concreta e outros mais complexa. Sempre tenho que estar atenta para poder entendê-los e fazer a intermediação na hora certa e no momento certo (DIÁLOGO COM A PROFESSORA, 2020).

Uma das estratégias que a professora então utilizou foi aplicar uma prova de nível A no início do ano letivo, como também aos demais alunos da turma, para fazer uma avaliação diagnóstica do aluno com TEA, ou seja, uma prova não classificatória. Com base na análise dessa prova, a professora pôde constatar que o aluno não resolveu algumas questões, deixando-as em branco até o momento da correção em conjunto. Após a correção, o aluno marcou na prova as respostas correspondentes.



1. [redacted] Maria faz as subtrações indicadas na figura ao lado e numera as bolinhas de acordo com o resultado. Depois ela liga a bolinha com o resultado zero à bolinha com o resultado um, a seguir ela une a bolinha do resultado um com a bolinha do resultado dois e assim por diante, até terminar na bolinha com o resultado cinco. Qual figura ela obtém?

(A) (B) (C) (D) (E)

2. [redacted] Mônica escreve números na figura ao lado de modo que cada número escrito em cada quadradinho é igual ao produto dos números escritos nos dois quadradinhos abaixo dele, quando houver. Qual número ela deve escrever no quadradinho escuro?

(A) 0 (B) 1 (C) 2 (D) 4 (E) 8

3. [redacted] Ana tem as quatro peças à direita. Com essas peças, ela formou uma peça maior e desenhou o seu contorno. Em seguida ela retirou três peças e deixou somente a peça abaixo. Qual é a figura em que ela deixou essa peça?

(A) (B) (C) (D) (E)

4. [redacted]

Qual número deve aparecer no lugar do sinal de interrogação?

(A) 6 (B) 7 (C) 8 (D) 10 (E) 15

5. [redacted] Qual é o número escondido atrás do quadrado?

6. [redacted] Lúcia tinha alguns reais em sua bolsa. Ela entrou em uma papelaria e comprou um caderno por sete reais. Qual figura abaixo mostra a bolsa de Lúcia quando saiu da papelaria?

7. [redacted] Quando Gabriel esteve na Austrália, comprou um guarda-chuva que, aberto, mostrava a palavra canguru, em inglês, conforme figura ao lado. Qual das figuras abaixo mostra o mesmo guarda-chuva?

8. [redacted] Bianca quer recortar a região mostrada na figura 1 em pedaços iguais ao triângulo mostrado na figura 2. Quantos triângulos ela irá obter?

(A) 8 (B) 12 (C) 14 (D) 15 (E) 16

figura 1

figura 2

9. [redacted] Os números 2, 3, 5, 6 e 7 devem ser escritos nos quadrados da figura ao lado, de modo que a soma dos números da linha (horizontal) seja igual à soma dos números da coluna (vertical). Quais números podem ser escritos no quadrado do centro?

(A) somente 3 (B) somente 5 (C) somente 7 (D) 5 ou 7 (E) 3, 5 ou 7

Imagem 1 – Sequência de fotos da prova do aluno

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Diante desse fato, a professora buscou uma atividade voltada para as dificuldades desse aluno, em que apresentou a ele alguns problemas de matemática com enunciado mais simples, para identificar qual seria o raciocínio do aluno.

Quando a gráfica entregou os jornais estudantis, Marcela e Cícero conseguiram entregar os exemplares para apenas **um terço** dos 732 alunos.

a) Quantos jornais foram entregues?

R.: Foram entregues 244 jornais.

b) No outro dia, para facilitar a entrega dos jornais para os alunos que **não haviam recebido** no dia anterior, o diretor da escola distribuiu os jornais restantes, em quantias iguais, **em 4 lugares da escola**. Quantos jornais havia em cada lugar?

R.: Foram em cada lugar 122 jornais.

Para comemorar o Dia do Amigo, a turma do 5º ano fez uma tarde de pizzas. Foram compradas 5 pizzas grandes cortadas em 8 fatias cada uma. Foram consumidas 3 pizzas inteiras e 3 fatias.

Qual alternativa, representa o que **sobrou das 5 pizzas**?

( ) 2 pizzas.

( ) 1 pizza e $\frac{3}{8}$.

(X) 1 pizza e $\frac{5}{8}$.

Imagem 2 – Sequência de fotos da atividade trabalhada pela professora

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

O aluno, ao resolver as questões, demonstrou alegria por estar conseguindo resolver com autonomia, fato que a professora pôde concluir que uma de suas dificuldades estava na linguagem matemática e interpretação. Uma estratégia que ela encontrou foi destacar em negrito o que se pedia na questão, como é demonstrado na Imagem 2. Logo, esse resultado mostrou que é necessária uma compreensão da linguagem matemática para

além das avaliações obrigatórias e um olhar sensível sobre o material didático para melhor aprendizado e desenvolvimento do aluno autista.

Outra forma de avaliar cada um, a professora verifica se apresentam determinadas compreensões de tempo e espaço, de lateralidade, grau de raciocínio lógico, assim como a capacidade de interação, autonomia e respeito às regras:

> [...] Quando quero verificar a lateralidade, noção de tempo e espaço, de raciocínio lógico, eu pergunto: você come com garfo ou com colher? E essa mão que você come é a esquerda ou direita? Eu estou perto ou longe? A lâmpada está embaixo ou em cima? Ou então coloco os números de 0 a 10 e pergunto qual é maior ou qual é o menor, para verificar a questão do raciocínio lógico. É engraçado porque eles ficam se olhando e diz a professora está de brincadeira, até mesmo por serem alunos de 11 anos do 6º ano, e assim percebo quem tem dificuldade. No início trabalho mais com materiais didáticos para um melhor aprendizado e até mesmo de uma forma preventiva em meu planejamento para ver o desenvolvimento dos alunos e se for preciso refaço meu planejamento sem problema nenhum (DIÁLOGO COM A PROFESSORA, 2020).

Em outra situação, quando o aluno não tem desenvolvido a autonomia, por exemplo, a professora visa ao planejamento da aula no desenvolvimento dessas habilidades. O planejamento está de acordo com registros das aulas anteriores, sistematizados em relatório trimestral. A professora utiliza, como suporte, um diário de campo, um caderno de planos de aula, assim como de tecnologias assistivas de produção própria, como jogos educativos no laboratório informática e produção de músicas relacionadas à disciplina. Assim, a matemática acontece de forma conjunta e agradável. Apesar de a professora demonstrar sensibilidade no trabalho com os alunos, estando próxima aos ideários da pedagogia nova, com um viés psicológico e não diretivo, ao observar outras estratégias utilizadas durante as aulas, notaram-se práticas tradicionais, como a memorização de regras, tabuadas e fórmulas. Prática tal que Toledo e Toledo (2009, p. 130) criticam, ao dizerem que “muitas crianças fazem as contas ‘pela regra’, sem ao menos compreender o porquê de cada procedimento”.

Além desses caminhos que a professora buscou para trabalhar a matemática de forma mais apropriada ao aluno com TEA, ela estabeleceu relações de afetividade e aproximação com o aluno. Durante as aulas, a professora envolvia o aluno com perguntas, atendia-o individualmente à sua mesa para acompanhar e tirar dúvidas e desenvolvia atividades que tanto o envolvessem quanto a turma, não o distinguindo dos demais.

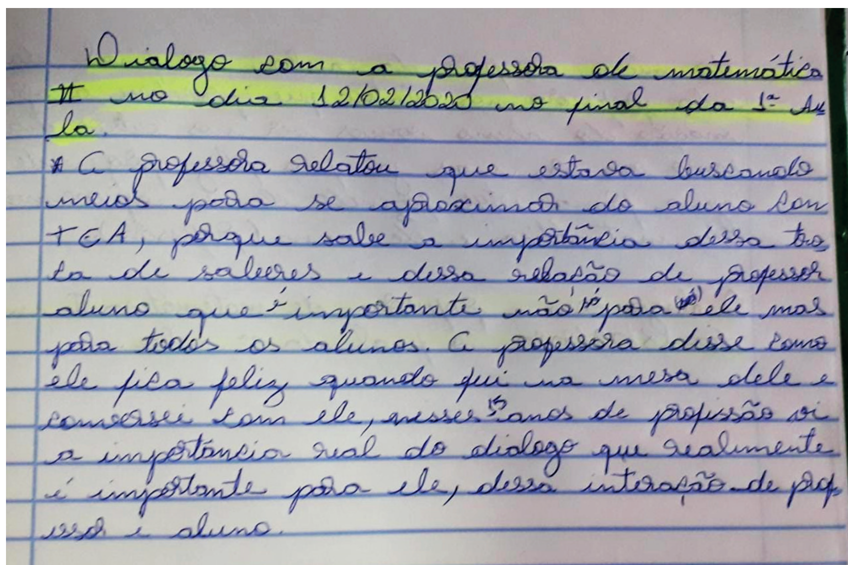

Diálogo com a professora de matemática
no dia 12/02/2020 no final da 1ª Au-
la.
* A professora relatou que estava buscando
meios para se aproximar do aluno com
TEA, porque sabe a importância dessa tro-
ca de saberes e dessa relação de professor
aluno que é importante não só para ele mas
para todos os alunos. A professora disse como
ele fica feliz quando fui na mesa dele e
conversei com ele, nesses 15 anos de profissão vi
a importância real do diálogo que realmente
é importante para ele, dessa interação de prof-
essor e aluno.

Imagem 3 – Trecho do caderno de observações

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Nesse momento, notamos o esforço da parte da professora em acompanhar as legislações como a lei que ampara o TEA (BRASIL, 2012), a Constituição Federal (BRASIL,1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), visando aos direitos desse aluno, por exemplo, o ensino ministrado com base na igualdade de condições, ou seja, o incentivo à permanência desse público de forma igualitária aos demais estudantes da rede regular de ensino.

Em uma das aulas, a professora levou sólidos geométricos em acrílico, o que despertou curiosidade e motivação no aluno a participar ativamente da aula, como foi registrado no caderno de observações:

04/05/2020 - 1ª Aula de matemática II - a profes-
sora trabalhou com o material sólido geométrico em ac-
rílico. Fez a exposição do material o aluno com
TEA ficou encantado, a professora fez a explica-
ção de uma forma demonstrando a importância
[illegible] de cada um como os cubos, pirâmides, cilin-
dros, prisma, esferas e fez uma dinâmica com
com o reflexo dos materiais sólidos geométricos onde
apagou a luz da sala e com uma lanterna de
celular e refletindo a imagens na parede onde ex-
plicou que com o reflexo pode observar outros
formatos ao fazer essa dinâmica o aluno com
TEA ficou fascinado com a aula; e quando
a professora foi na mesa dele e perguntou e
aí [redacted] você entendeu a explicação? o que
você achou dos materiais? ele respondeu eu gos-
tei, e fez uma pergunta todos sólidos geométricos
se modifica quando aproximo a luz/lanterna,
a professora respondeu não depende também da
aproximação ou da distância, fico feliz por
está gostando das aulas e quando tiver dú-
vida pode perguntar, ele disse ta bom, pode dei-
xar.

Imagem 4 – Trecho II do caderno de observações

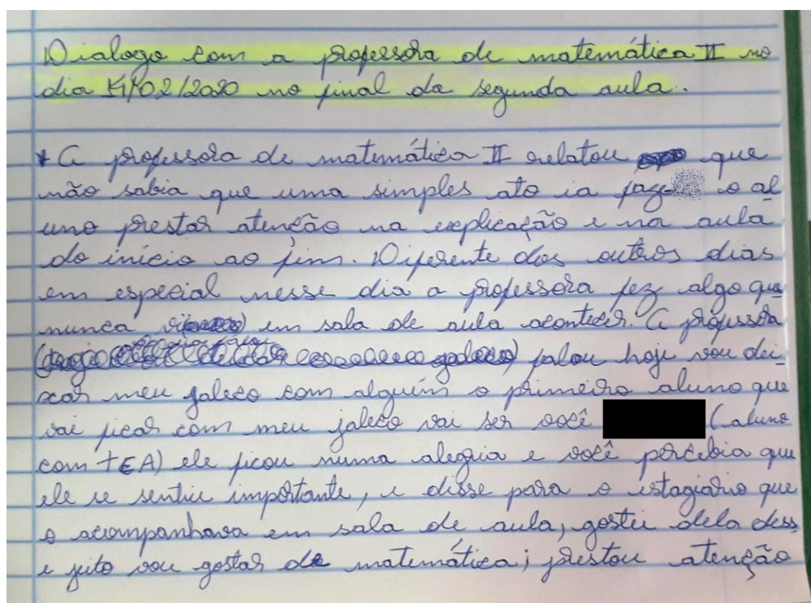
Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Outra relação que marcou a trajetória desse aluno foi a do jaleco. Cada dia a professora escolhia aleatoriamente um aluno para vestir o jaleco dela durante a aula. Logo, uma forma de cativar esse aluno no início do ano foi escolhê-lo propositalmente para estar com o jaleco naquele dia. O aluno expressou muita felicidade e sentimento de estar sendo notado pela professora. Esse sentimento motivou o aluno a prestar atenção na explicação da atividade, além de se empenhar para resolvê-la, mesmo com suas dificuldades de interpretação que, muitas vezes, o fazia desistir.



Imagem 5 – Aluno com Jaleco

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.



Dialogo com a professora de matemática II no
dia 14/02/2020 no final da segunda aula.

* A professora de matemática II relatou que
não sabia que uma simples ato ia fazer o al-
uno prestar atenção na explicação e na aula
do início ao fim. Diferente dos outros dias
em especial nesse dia a professora fez algo que
nunca (vi) em sala de aula acontecer. A professora
([illegible]) falou hoje vou dei-
xar meu jaleco com alguém o primeiro aluno que
vai ficar com meu jaleco vai ser você [redacted] (aluno
com TEA) ele ficou numa alegria e você percebia que
ele se sentiu importante, e disse para o estagiário que
o acompanhava em sala de aula, gostei dela desse
jeito vou gostar de matemática; prestou atenção

Imagem 6 – Trecho III do caderno de observações

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

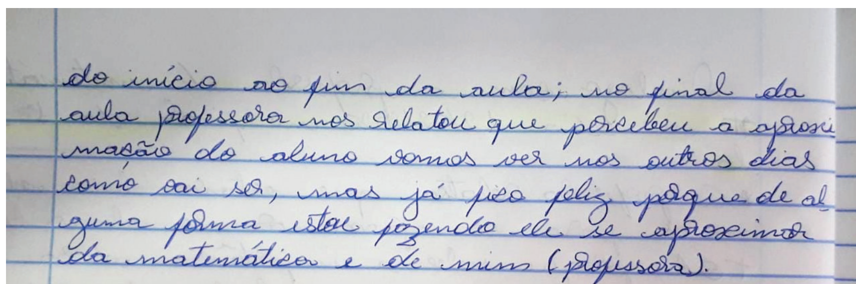

do início ao fim da aula; no final da aula professora nos relatou que percebeu a aproxi mação do aluno vamos ver nos outros dias como vai ser, mas já fico feliz porque de al guma forma estou fazendo ele se aproximar da matemática e de mim (professora).

Imagem 7 – Trecho III do caderno de observações: continuação

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Assim, com base nessas estratégias e relações que a professora estabeleceu, verificamos que contribuiu significativamente para o aprendizado do aluno, quando ele não demonstrava interesse pela matemática e não se sentia notado pela professora em sala de aula. Logo, o incentivo, as aproximações, a afetividade, o conversar com o aluno, o jaleco e os materiais concretos contribuíram para que o aluno se sentisse motivado e valorizado pela professora, o que o levou a prestar atenção nas aulas, realizar as atividades e se tornar um aluno participativo.

À vista disso, nos dados alcançados da pesquisa e diálogo com a professora e sob a ótica de Paulo Freire, notamos a importância e a presença de uma formação continuada, gerando, desse modo, certo investimento (tempo, criatividade, trabalho em equipe) na capacitação dos profissionais da área de Educação Especial e incluindo os professores das disciplinas especificas que fazem a diferença na sala de aula, para proporcionar um atendimento de qualidade para os alunos autistas, trabalhando com a inclusão.

> Então, partindo disso, eu não estou preocupada em que ele seja o melhor aluno da matemática. Eu quero que ele aprenda o básico da matemática, isso vai ser o suficiente para sua própria autonomia, mesmo que o trabalho é cansativo e repetitivo, mas não tem preço que pague quando você vê o aluno conseguindo dividir sozinho, entre outras atividades (DIÁLOGO COM A PROFESSORA, 2020).

Por isso, um dado apontado pela professora diz da necessidade de uma boa interação entre os profissionais educadores, alunos e família. A professora diz: “[...] então eu olho, e me vejo lá trás, então eu peguei amor e carinho. Não sei até quando eu vou continuar nessa caminhada, não é fácil” (TRECHO DO DIÁLOGO COM A PROFESSORA, 2020). Fica perceptível como a construção histórica, como pessoa social e vivente cultural, reflete na sua escolha como docente e no seu trabalho pedagógico, compreendendo os conceitos que envolvem a escolarização de pessoas com deficiência em contato com a família e valorizando a rotina, por entender como funciona o ensino e o aprendizado com o aluno autista.

Como observado por nossa proposta de fundamentação teórica freiriana,

compreendemos que o educador comprometido com uma educação libertadora é aquele que, mediante suas experiências, busca aprimorar sua prática em um processo reflexivo, dialógico e sócio-histórico, propiciando aos educandos meios para que desenvolvam a autonomia e se tornem protagonistas do processo, respeitando suas subjetividades e construindo o caminho do processo educativo juntos. Além de Freire, Fiorentini e Miorim (2001, p. 82) comentam:

> É importante ressaltar que as dificuldades num trabalho de inovação são muitas. Porém, mais valiosa é a ajuda de todos os que buscam melhorar com você. Anotar, avaliar e refletir sobre tudo o que trabalhamos na sala de aula não são tarefas menores que ensinar. É preciso acreditar que podemos fazer algo pela educação. Quanto maior o grupo de professores que pensam assim, mais perceptível será a mudança.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do que se pratica em muitas instituições, públicas ou privadas, em que a Educação Especial é ofertada, o educador no espaço da escola é o mediador no processo de tomada de decisões dos educandos; portanto, sujeito auxiliador ao invés de coercitivo. Essa afirmação está pautada nas simples atitudes democráticas e autônomas praticadas no cotidiano da instituição.

Todavia, compreendemos que não há receitas fixas para trabalharmos com alunos autistas. É indispensável acreditarmos, antes de tudo, que os alunos com TEA apresentam a capacidade para aprender. Há necessidade de refletirmos e analisarmos, na qualidade de docentes/educadores, a nossa prática, o planejamento das aulas por meio das especificidades desses alunos, sobretudo sobre a maneira como observamos as relações sociais existentes na escola.

Desse modo, este estudo buscou ressaltar a importância da autonomia no processo educativo, especificamente do aluno com TEA, visto que para o seu aprendizado em matemática foi significativo, principalmente na comunicação, como a mediação da professora com o aluno. Quando este sentiu a necessidade de dizer algo durante a aula, seja para perguntar, seja para dúvidas, mesmo de coisas simples, percebemos um avanço desse aluno com TEA na compreensão da matemática básica, podendo desenvolver a própria autonomia de realizar as atividades e participar da correção no quadro. Ver a felicidade do aluno que está correto o exercício é uma vitória, e revela que, apesar das dificuldades em estabelecer diálogos com o aluno com TEA, como docentes, devemos ampliar nossos conhecimentos e trabalhar em conjunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

______. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 de maio de 2020.

______. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 11 de julho de 2020.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Um enfoque transdisciplinar à educação e à história da matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. (Orgs.). **Educação matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-29.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. (Org.). Por trás da porta, que matemática acontece? Campinas, SP: Editora Graf. FE/Unicamp – Cempem, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

______, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LINS, Romulo Campos. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. (Org.). **Educação matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004, p. 92-120.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREZ, Geraldo. Prática reflexiva do professor de matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. (Org.). **Educação matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004, p. 250-263.

TOLEDO, M. B. de A.; TOLEDO, M. de A. **Teoria e prática de matemática**: como dois e dois. São Paulo: FTD, 2009.

VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar**: almanaque histórico. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/almanaque_de_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

CAPÍTULO 25

A INCLUSÃO DOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA NA UNESC: A EXPERIÊNCIA DO SAMA (SETOR MULTIFUNCIONAL DE APRENDIZAGEM)

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/06/2021

Zélia Medeiros Silveira
UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense)
Criciúma/ SC
http://lattes.cnpq.br/1164222480348999

RESUMO: O presente trabalho constitui-se em um relato das experiências desenvolvidas pelo SAMA (Setor Multifuncional de Aprendizagem) da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) no processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência/transtornos e, ou dificuldades de aprendizagem nos seus processos pedagógicos. Dentre as estratégias utilizadas por este setor destacam-se os núcleos de atendimento na área da psicopedagogia, psicologia, estudantes com deficiências; serviço de interpretação de LIBRAS, monitores de sala, programas de acompanhamento de estudos, rodas de conversa e formação continuada aos professores, coordenadores e funcionários. Os resultados revelaram que a UNESC tem buscando ao longo dos anos ampliar os processos inclusivos, criando setores, ações e programas que promovam a acessibilidade dos acadêmicos. Dentre os setores, o SAMA tem-se destacado como um importante suporte, tanto para os acadêmicos com deficiência quanto aos professores e coordenadores de curso.
PALAVRAS - CHAVE: SAMA, Inclusão, Acadêmicos com deficiência.

ABSTRACT: The present work is a reporto of the experiences developed by SAMA (Multifunctional Learning Sector) of UNESC (University of the Extreme South of Santa Catarina) in the process f including academics with desabilities and, or learning difficulties in their processes pedagogical. Among the strategies used by this sector, we highlight the service centers in the area of psychopedagogy, psychology, and students with desabilities LIBRAS interpretatiom servisse, room monitors, study fallow-up programs conversation circles and continuing education for theachers, coordinator and employees. The results revealed that UNESC has sought over the yearsto expand inclusive processes, creating sectors, actions and programs that promote the accessibility of academics. Among the sectors, SAMA has stood out as an important support, both for academics with desabilities and for teachers and curse coordinators.
KEYWORDS: SAMA, Inclusion, Academics with desabilities.

INTRODUÇÃO

A inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior é recente, e muitas instituições estão se adaptando para atender as necessidades específicas desse público. Para tanto, as instituições dispõem das regulamentações e orientações preconizadas em documentos como: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais / LDB 9.394/96; Aviso curricular n.

277 em 1996; Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei Brasileira de Inclusão / LBI 2015, entre outros. Na UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), as matrículas de acadêmicos com deficiência nos cursos de graduação vêm aumentando a cada ano, impulsionando a implantação de um Programa de Educação Inclusiva, para melhor atendê-los. Um dos setores que concretiza esse Programa é o SAMA (Setor Multifuncional de Aprendizagem), que presta atendimento aos acadêmicos com deficiência/transtornos e, ou dificuldades de aprendizagem. Esse texto abordará as ações e estratégias desenvolvidas pelo SAMA para concretizar a inclusão nos processos educativos vivenciados na instituição.

A universidade do extremo sul catarinense/UNESC e o processo de inclusão No Brasil, muitos documentos regulatórios da educação nacional, asseguram que a inclusão das pessoas com deficiência é um direito legal, e a instituições de ensino superior devem assegurar à essas pessoas, condições adequadas de inserção nos ambientes educativos, com oferta de educação de qualidade e condições de aprendizagem. Entre esses documentos encontra-se a LDB 9.394/1996 que reafirma o compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e do provimento de educação para as crianças, jovens, e adultos com necessidades educacionais especiais.

Especificamente na educação superior, o Aviso Curricular nº277, de 8 de maio de 1996, foi o primeiro documento organizado na década de 90 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, direcionado às pessoas com “necessidades especiais” neste nível de ensino. Este documento orientava as instituições a se adequarem ao processo de acesso e inclusão de pessoas com “necessidades especiais” e indicava a necessidade de procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos, como na oferta de materiais adaptados, além de instituir a contratação de profissionais preparados, bem a necessidade de adaptações físicas e flexibilidade pedagógica.

Mais especificamente sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no ano de 2002, é sancionada a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Com o aprofundamento do debate sobre a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, no ano de 2008, entra em vigor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, colocando entre seus objetivos promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, desde a educação infantil até a educação superior, bem como a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação (BRASIL, 2008). Essa política norteia as ações de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e amplia o texto no que se refere ao Ensino Superior, afirmando que:

> Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão" (BRASIL, 2008, p.11)

Como visto, nas últimas décadas tem ocorrido um avanço considerável na legislação brasileira em relação a educação inclusiva. Sobre isso Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 44) apontam que,

> [...] Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

Nesta mesma linha de ideias, Mantoan (1997, apud SASSAKI, 2003, p. 114), enfatiza que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência provoca mudança de perspectiva, pois não se limita a ajudar somente aqueles que apresentam dificuldades, mas apoia a todos que nela estão inseridos. Dessa forma, contribui de forma significativa para o processo de socialização dos sujeitos num ambiente heterogêneo e para a sua formação enquanto cidadãos. Sendo assim, segundo Castanho e Freitas (2006, p. 98) a "educação inclusiva é um desafio, é tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas para se efetivar uma política inclusiva deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais".

A UNESC é uma instituição pertencente a rede ACAFE, caracterizada como universidade Comunitária, definida como uma instituição que:

> [...] não têm finalidades lucrativas e reinveste todos os resultados na própria atividade educacional. São universidades criadas e mantidas pela sociedade civil e contribuem para o desenvolvimento do país através da oferta de educação de qualidade (UNESC, 2017).

Por essa razão, a UNESC reafirma sua inserção na comunidade reforçando valores que contribuem no respeito à diversidade e valorização humana. Diante desta realidade, atuando na perspectiva de Educação Inclusiva, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI, 2017), da UNESC assume como compromisso:

> [...] Fortalecimento da Educação inclusiva - fundamenta-se no respeito à diversidade, possibilitando aos alunos o acesso e a permanência com qualidade no ensino superior, por meio da disponibilização de programas, infraestrutura e métodos didáticos. (UNESC, 2017, p. 29).

Para reafirmar esse compromisso a UNESC criou em 2010, a Política de Educação Inclusiva aprovada por meio da Resolução nº 12/2010 da Câmera Ensino de Graduação. A referida política demonstra o compromisso com os estudantes em relação às condições socioeconômicas, culturais, raciais, físicas e de aprendizagem, suscitando a necessidade da democratização do ensino e da autonomia dos estudantes, independentemente de suas

condições específicas. A partir desse contexto, a Universidade necessita diversificar suas ações de forma flexível e coerente na busca da inclusão e permanência do acadêmico no ensino superior. (UNESC, 2010)

Desse modo, compete a UNESC, promover a inclusão em todos os seguimentos: raciais, de gênero, econômicos, sociais, emocionais e das pessoas com deficiência, sem discriminação, buscando a atender as suas singularidades. Para isso, a instituição deve assegurar a acessibilidade física, pedagógicas e atitudinal necessárias ao cumprimento de sua missão. Para efetivação do processo de inclusão estabeleceu-se na Política de Educação Inclusiva (2010), algumas metas com relação ao atendimento e inclusão do acadêmico com deficiência no ensino superior. Entre estas constam: implantação de núcleos de estudos de acordo com as necessidades; organização de currículos para atender os princípios da inclusão, considerando a formação profissional do acadêmico. Desse modo, preocupada em não somente integrar os acadêmicos com deficiência, mas, sobretudo oferecer ensino de qualidade, a UNESC implantou o SAMA, para atender os acadêmicos com deficiência inclusos nos cursos de graduação, bem como assessorar os professores e coordenadores de cursos no desenvolvimento deste processo. Ademais, a Política de Educação Inclusiva da UNESC (2010) ressalta que há vários fatores que interferem e influenciam no avanço do processo de inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior, como: conhecer a demanda de acadêmicos matriculados, a formação continuada dos professores, produção e adequação dos materiais pedagógicos, adaptação e adequação do currículo, assessoria para acadêmicos e professores, acessibilidade estrutural e comportamental, ou seja, romper com as barreiras atitudinais que estão implicadas em todo o processo.

Diante destes fatores, aponta-se a necessidade de o conceito de inclusão ser compreendido por toda comunidade acadêmica. Pensando nisso, a Pró-reitoria de ensino e graduação, regulamentou em 2016, com a norma administrativa nº 001/2016/PROGRAD que prevê um Programa de Acesso e Permanência do estudante com deficiência/transtorno e/ou dificuldade de aprendizagem. Essa norma apresenta o Programa de Educação Inclusiva, onde estabelece que a inclusão das pessoas com deficiência/transtorno ou dificuldades específicas de aprendizagem faz parte das Políticas de Inclusão e Permanência dos acadêmicos e institui quatro núcleos: Núcleo de psicopedagogia, Núcleo de atendimento ao estudante com deficiência, Núcleo de atendimento as necessidades econômicas e Núcleo de estudos étnicos raciais, Afro-brasileiros, Indígenas e Minorias. (UNESC, 2016). Considerando que os dois primeiros núcleos integram o SAMA (Setor Multifuncional de Aprendizagem), os mesmos serão evidenciados neste texto.

Os dados apresentados até aqui, mostram que a UNESC tem avançado no processo de inclusão e por isso, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre as estratégias utilizadas por essa instituição, por meio do SAMA, que contribuem na inclusão de acadêmicos com deficiência no processo de aprendizagem nos cursos de ensino superior.

METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O SAMA foi constituído inicialmente pelos núcleos de Psicopedagogia e atendimento ao estudante com Deficiência, conforme disposto na norma administrativa nº 001/2016, da Prograd. Contudo, devido a uma grande demanda de acadêmicos com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem que também apresentavam conflitos emocionais importantes, o setor ampliou seu atendimento constituindo o núcleo de Psicologia.

O SAMA dispõe de uma equipe multidisciplinar, sendo composta por psicóloga, psicopedagoga, gestora, três intérpretes de LIBRAS, monitores que atuam junto aos acadêmicos, professores e coordenadores de curso. O núcleo de Psicopedagogia tem como principal objetivo "Minimizar a incidência das reprovações e desistências por dificuldades de aprendizagem nas disciplinas curriculares, melhorando a aprendizagem/ nota. " (UNESC, 2010). Bem como, se propõe também a:

> Realizar atendimento psicopedagógico para os estudantes com dificuldades de aprendizagem no SAMA; orientar os coordenadores dos cursos e professores, sugerindo metodologias e critérios de avaliação da aprendizagem para estudantes que apresentam dificuldades, considerando sua formação profissional e humana e promover cursos de Formação Continuada sobre questões de ensino-aprendizagem, deficiência e Libras. (UNESC, 2010).

Os atendimentos aos acadêmicos com dificuldades de aprendizagem, público alvo do núcleo de Psicopedagogia, são realizados por uma psicopedagoga, organizados em sessões semanais, considerando a necessidade de cada indivíduo. Já o núcleo de atendimento aos estudantes com Deficiência tem como objetivo principal, promover a inclusão dos estudantes com deficiência, respeitando as diferenças individuais, possibilitando a sua permanência com sucesso e contribuindo para a formação profissional e humana. Compete a este núcleo, avaliar a compatibilidade da deficiência com as condições de aprendizagem e habilidades/competências exigidas pela profissão; realizar atendimentos individualizados e em grupo; providenciar encaminhamento, quando necessário do estudante para algum órgão/instituição. Os atendimentos são realizados pela coordenadora do setor que acompanha o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos mesmos.

O Núcleo de Psicologia presta atendimento psicológico aos acadêmicos que passam por conflitos emocionais e que interferem no seu aprendizado. Esses atendimentos são realizados por uma psicóloga, e são organizados em uma ou duas sessões semanais, de acordo com as demandas dos sujeitos.

O SAMA também presta assessoria aos professores e coordenadores de cursos. Por intermédio dessas assessorias estabelecem objetivos e estratégias para que a aprendizagem do acadêmico seja significativa. Essas orientações também apontam a necessidade de adaptação de materiais, metodologias, tempo adequado para realizar as tarefas, adaptações de avaliações, etc.

Sendo assim, ressalta-se a importância das assessorias e orientações pedagógicas/

metodológicas aos docentes no trabalho com os acadêmicos com deficiência, visto que cada um tem suas necessidades e especificidades. Como aponta Pacheco e Costa (2006), somente os apoios psicopedagógicos, tornam-se insuficientes ao propiciarem o processo de inclusão, por isso os mesmo devem ser associados a outras medidas como:

> Formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão. (PACHECO, 2006, p.157)

Frente ao contexto da educação inclusiva, para o acompanhamento dos estudantes desde o seu ingresso, na UNESC segue-se um fluxo desde a matrícula, até o encaminhamento aos atendimentos do SAMA. Neste sentido, no ato da matrícula, o acadêmico informa se apresenta deficiência, distúrbios e/ou transtornos de aprendizagem, bem como se necessita de alguma adaptação específica, apresentando o laudo médico, caso o possua.

Após receber esses dados, essas fichas são encaminhadas aos coordenadores de cursos que, conversam com os mesmos sobre o atendimento do SAMA, apresentando os seus objetivos e serviços ofertados. Caso o acadêmico aceite participar dos atendimentos, o coordenador envia um formulário específico ao SAMA, com os dados acadêmicos e suas necessidades, acompanhado de laudo médico (quando houver).

Ao receber o encaminhamento a equipe do SAMA entra em contato com o acadêmico para agendamento dos atendimentos. Após, realiza-se uma entrevista avaliativa e, em seguida, inicia-se o trabalho psicopedagógico ou psicológico, dependendo da queixa apresentada. Além dos atendimentos nos núcleos citados, o SAMA também realiza outras estratégias e ações para contribuir no processo de inclusão, a saber:

a) Rodas de com os acadêmicos com deficiência e professores para discussão de propostas afim de qualificar os processos de inclusão: física, pedagógica e atitudinal. Esses encontros ocorrem a cada semestre e são de suma importância, visto que é uma oportunidade de escuta de suas dificuldades, propostas de melhorias, a partir daqueles que vivenciam cotidianamente essa situação.

b) Grupo de Libras: esse grupo se reúne semanalmente para realizar estudos e pesquisas em Libras. Também realiza a interpretação da Língua Portuguesa para a Libras dos eventos e vídeos da UNESC. Deste grupo são formados profissionais intérpretes que trabalham nesta ou em outras instituições.

c) Projetos de Pesquisas e de Extensão desenvolvidos por meio dos editais da UNESC, visando a produção de conhecimentos na área da deficiência.

d) Publicação de livro: contendo orientações teóricas e práticas aos professores sobre as deficiências e as possibilidades de inclusão dos acadêmicos em sala de aula.

f) Oferta de materiais informativos.

g) Programa de acompanhamento de estudos em Leitura e Produção de Texto e Matemática Básica para atender os acadêmicos que apresentam essa necessidade, independente se apresentam ou não deficiência.

h) Monitoria extraclasse aos acadêmicos com deficiência.

i) Formação continuada aos professores para discussão das necessidades e possibilidades da inclusão do acadêmico com deficiência nos cursos e disciplinas.

Com a apresentação dessas estratégias é possível perceber, tal como reflete Marchesi (2004, p. 38) "A atenção às diferenças individuais faz parte de todas as estratégias educativas que se assentam no respeito à individualidade de cada um". Percebe-se aqui a importância de se pensar individualmente nas necessidades e potencialidades de cada sujeito.

Ademais, é possível dizer que, os projetos e estratégias desenvolvidos pelo SAMA, contribuem de forma significativa para a inclusão dos acadêmicos com deficiência no processo de aprendizagem dos cursos de graduação.

CONCLUSÃO

O relato de experiências possibilitou compreender que a UNESC, por meio do SAMA, vem buscando concretizar ações que contribuem no processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência e/ou dificuldades/distúrbios de aprendizagens nos seus processos pedagógicos. Acredita-se que as ações e estratégias apresentadas neste trabalho potencializam efetivamente a inclusão dos acadêmicos, e contribuem para sua permanência com qualificada nos cursos de graduação. Contudo, apesar dos esforços que a UNESC vem desenvolvendo, a educação inclusiva no ensino superior ainda é um grande desafio, visto a esfericidade de nível de ensino que se vincula a formação profissional e humana dos estudantes que nele ingressam. Por isso, entendemos que, existe ainda, um vasto caminho a ser perseguido, e que os encontramos no início da caminhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais, Brasília (DF), 1996.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** Revista Educação Especial. Nº 27. P. 93-99. Santa Maria: 2006. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 04 out. 2018.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem das deficiências à escola inclusiva. In: COLL, César (Org.); MARCHESI, Álvaro (Org.); PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15 – 30.

PACHECO, Renata Vaz; COSTA, Fabiane Adela Tonetto. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Revista Educação Especial. Nº 27. Santa Maria: 2006. p. 151 – 167.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003. 174 p.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de MAGDA França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Projeto Político Pedagógico Institucional** - PPI: 2018-2022. Criciúma/ SC: UNESC, 2017.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Resolução nº 12/2010 da Câmera Ensino de Graduação.** Criciúma/ SC: UNESC, 2010.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Norma administrativa nº 001/2016/PROGRAD.** Programa de Acesso e Permanência do estudante com deficiência/transtorno e/ou dificuldade de aprendizagem da Unesc. Câmera Ensino de Graduação. Criciúma/ SC: UNESC, 2016.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

R

S

T


www.atenaeditora.com.br


contato@atenaeditora.com.br


@atenaeditora


facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 3

Atena Editora
Ano 2021


www.atenaeditora.com.br


contato@atenaeditora.com.br


@atenaeditora


facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 3

Atena Editora

Ano 2021